



Potencialidades da Resolução CNE/CP N° 02/2015 diante das (des)construções curriculares para a formação de professores(as) de matemática: insubordinações para (re)existir

Flávia Cristina de Macêdo Santana¹

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Enio Freire de Paula²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo,
campus Presidente Epitácio – IFSP/PEP

Patrícia Sândalo Pereira³

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

RESUMO

Este artigo tem por objetivo delinear um movimento intencionalmente insubordinado e criativo em defesa das potencialidades da Resolução CNE/CP n.o 02/2015 diante das desconstruções e dos descaminhos sinalizados pela Resolução CNE/CP n.o 02/2019. Para isso, apoia-se em uma abordagem qualitativa, associada à pesquisa documental. Como procedimento de coleta, compartilhamos o corpus que reuniu 172 Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Licenciatura em Matemática (LM) do país, dos quais 60 são ofertados por Universidades Federais, 44 por Universidades Estaduais e 68 por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para a análise, utiliza-se o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg. Entre os resultados, a atenção ao percurso formativo delineado pelos PPC, a articulação entre formação inicial e continuada em diferentes espaços formativos, as discussões a respeito dos movimentos de constituição da Identidade Profissional e a defesa da indissociabilidade da tríade Ensino-Pesquisa-Extensão foram demarcadas como ações insubordinadas de resistência diante da implementação da Resolução CNE/CP n.o 02/2019. Esses elementos problematizadores nos deram indícios de que há possibilidades de elaboração de designs formativos insubordinados que contemplem ações associadas aos conhecimentos de que futuros professores de Matemática necessitam para ensinar, fazendo-se

Submetido em: 08/01/2022

Aceito em: 14/02/2022

Publicado em: 08/03/2022

¹Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Km 03 BR 116, *campus* Novo Horizonte, Feira de Santana - BA, Brasil, CEP: 44031-460. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4685-3140>. E-mail: fcmsantana@uefs.br.

²Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* Presidente Epitácio (IFSP/PEP), São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Rua José Ramos Junior, 27-50, Jardim Tropical, Presidente Epitácio, SP, Brasil, CEP: 19470-000. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0395-4689>. E-mail: eniodepaula@ifsp.edu.br.

³Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP – Rio Claro. Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* Campo Grande, MS, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Instituto de Matemática, Cidade Universitária, Campo Grande, MS, Brasil, CEP: 79070-900. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7554-0058>. E-mail: sandalo.patricia13@gmail.com.

atravessados pela reflexão crítica e pelo compromisso com a democracia, a justiça social, a ética e a solidariedade.

Palavras-chave: Formação de professores; Licenciatura em Matemática; Diretrizes Curriculares Nacionais; Designs Formativos Insubordinados.

The Potential of CNE/CP N° 02/2015 Resolution for mathematics teacher training in the face of curriculum (de)construction: insubordination in order to re(exist)

ABSTRACT

This article aims to outline an insubordinate and creative movement in defense of the potential of CNE/CP no 02/2015 Resolution in the face of deconstructions and deviations suggested by CNE/CP no 02/2019 Resolution. To do so, we chose a qualitative approach with documentary research. To collect the data, we used a corpus that contained 172 Pedagogical Projects of Mathematics Teaching Courses in our country: 60 offered by Federal Universities, 44 by State Universities and 68 by Federal Institutes of Education, Science and Technology. For the analysis, we applied Carlo Ginzburg's evidential paradigm. Among the results, the articulation between initial training and continuing development in different formative spaces outlined by Pedagogical Projects, discussions about the movements that constitute professional identity and the defense of the inextricable connection of the Teaching-Research-Extension triad were highlighted as insubordinate resistance acts in the face of CNE/CP n.o 02/2019 Resolution. Such elements provided us with clues to possibilities of devising insubordinate formative designs that encompass actions linked to the knowledge that future mathematics teachers will need in order to teach, so that they will develop critical reflection and be committed to democracy, social justice, ethics and cooperation.

Keywords: Teacher training; Mathematics Teaching Course; National Curriculum Guidelines; Insubordinate Formative Designs.

Las Potencialidades de la Resolución CNE/CP N° 02/2015 ante las (des)construcciones curriculares para la formación de profesores de matemáticas: insubordinación para (re)existir

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de discutir un movimiento intencionalmente insubordinado y creativo en defensa de las potencialidades de la Resolución CNE/CP N° 02/2015 ante las desconstrucciones y los descaminos apuntados por la Resolución CNE/CP N° 02/2019. Para lograrlo, nos apoyamos en una metodología cualitativa con una investigación documental. Para la recopilación de los datos, compartimos un corpus que contiene 172 Proyectos Pedagógicos de Carreras (PPC) de Licenciatura en Matemáticas (LM) alrededor del país: 60 de ellos son ofrecidos por universidades federales, 44 por universidades estatales y 68 por institutos federales de educación, ciencias y tecnología. Para el análisis, se utilizó el paradigma indiciario de Carlo Ginzburg. Entre los resultados, los siguientes aspectos fueron destacados como acciones insubordinadas de resistencia ante la implementación de la Resolución CNE/CP N° 02/2019: la atención al camino formativo delineado pelos PPC, la

articulación entre la formación inicial y la continuada en diferentes espacios de formación, las discusiones acerca de los movimientos de constitución de la identidad profesional y la defensa de la indisociabilidad de la tríada Enseñanza-Investigación-Extensión. Esos elementos nos dieron indicios de que hay posibilidades para la elaboración de diseños formativos insubordinados que contengan acciones asociadas a los conocimientos que los futuros maestros de matemáticas necesitan para enseñar basados en la reflexión crítica, el compromiso democrático, la justicia social y la solidaridad.

Palabras clave: Formación de profesores; Licenciatura en Matemáticas; Directrices Curriculares Nacionales; Diseños Formativos Insubordinados.

INTRODUÇÃO

As problematizações elencadas neste artigo advêm dos resultados de uma das pesquisas oriundas das plenárias com pesquisadores(as) integrantes do Grupo de Trabalho *Formação de professores que ensinam matemática* (GT07), da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), ocorridas no âmbito do VII Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática (Sipem). Na ocasião, pela primeira vez, os participantes do GT07 se propuseram a desenvolver seis projetos de pesquisas internas ao grupo. Esse fato demarca o início de um movimento promissor, pelo qual o GT07 torna-se lócus proponente e realizador de estudos.

Entre esses projetos, estava a propositura de uma pesquisa com o intuito de compreender elementos característicos dos cursos de Licenciatura em Matemática (LM), em especial, no tocante aos processos formativos delineados por eles⁴. A partir do VII Sipem, nos 2 anos seguintes, 36 pesquisadores(as) de todas as regiões brasileiras trabalharam com o objetivo de mapear os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de LM datados do período de 2016 a 2019, ofertados por Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) em funcionamento no ano de 2019. Nesse contexto, foram analisadas as propostas de formação inicial construídas à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (Resolução CNE/CP n.º 02/2015), assim como os percursos formativos nos

⁴Pesquisa intitulada A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015, sob coordenação da Prof.^a Dra. Samira Zaidan, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

PPC. Os resultados gerais dessa investigação constituíram um *e-book* (ZAIDAN *et al.*, 2021)⁵.

No decorrer do desenvolvimento das ações de pesquisa que culminaram no *e-book*, como é comum em estudos dessa natureza, emergiram indagações e perspectivas de investigações futuras. Dois acontecimentos, em grande medida, colaboraram para enveredarmos as discussões centrais do artigo que ora apresentamos. O primeiro deles refere-se ao número expressivo de cursos de LM levantados, ainda na fase inicial de mapeamento da pesquisa, cujos projetos não⁶ se alicerçavam na Resolução CNE/CP n.º 02/2015. O segundo está diretamente relacionado à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n.º 02/2019), oportunidade na qual foi instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), conforme Brasil (2020). Esse documento, publicado no apagar das luzes de 2019, intenciona substituir a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 e aproximar (para não dizer *restringir*) a formação inicial de futuros professores(as) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada por Brasil (2018). Destacamos que a ausência de amplos debates com as sociedades científicas, as universidades e os(as) pesquisadores(as) foi uma marca da Resolução CNE/CP n.º 02/2019. Compreendemos que as perspectivas centrais do documento representam uma grave ruptura das potencialidades formativas delineadas pela Resolução CNE/CP n.º 02/2015.

Ao articularmos esses pontos — o fato de muitos cursos sequer terem se adequado à Resolução CNE/CP n.º 02/2015 e a publicação da nova e retrógada Resolução CNE/CP n.º 02/2019 —, neste artigo, objetivamos delinear um movimento intencionalmente insubordinado e criativo em defesa das potencialidades da Resolução CNE/CP n.º 02/2015 diante das desconstruções e dos descaminhos sinalizados pela Resolução CNE/CP n.º 02/2019. Inspirados em D’Ambrosio e Lopes (2015), entendemos o conceito de insubordinação criativa como o conjunto de ações que subvertem orientações normativas, com criatividade e responsabilidade. Ao enveredarmos por esse conceito, buscamos

⁵Os projetos que compõem o *corpus* da pesquisa estão disponíveis em um repositório no *site* da Sbem.

⁶Cursos de LM em funcionamento em 2019 com projetos pedagógicos que, embora datados do período 2016-2019, não foram construídos a partir das reformulações demandadas pela Resolução CNE/CP n.º 02/2015.

problematizar os diferentes posicionamentos e possibilidades de subversão perante a instituída Resolução CNE/CP n.º 02/2019.

Sintetizando, este artigo se justifica, pois traz contribuições a respeito das (des)construções curriculares para a formação de professores de Matemática, propiciando reflexões no campo das políticas públicas da área; na crítica à diretrizes presentes na Resolução CNE/CP 02/2019; nos cuidados a serem considerados quando da necessidade imperativa de adequação a essa Resolução; e na concepção de uma formação profissional do professor que ensina matemática em uma perspectiva do desenvolvimento do pensamento crítico. Para tanto, na próxima seção, apresentamos a problematização das diferentes diretrizes instituídas para a formação de professores(as) nas duas últimas décadas no Brasil.

A INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA NO CONTEXTO DE MARCOS REGULATÓRIOS

A formação inicial de professores(as) para o magistério da Educação Básica tem se constituído uma arena de conflitos marcada por disputas travadas e reguladas por políticas públicas (DOURADO, 2016; GATTI *et al.*, 2019). Segundo Dourado (2016), essas disputas colocam em xeque as concepções, os modelos formativos, os itinerários para a integralização curricular, a relação dicotômica entre bacharelado e licenciatura, bem como a relação entre as formações. Inspirados pela insubordinação criativa, compreendemos que essas disputas, ao mesmo tempo em que posicionam os sujeitos, criam a possibilidade de subversão aos modelos formativos impostos em diferentes momentos políticos de nossa história.

Nas últimas duas décadas, o debate sobre formação inicial está diretamente associado aos princípios orientadores sinalizados em diferentes resoluções que pressupõem uma hierarquia nas formas de comunicação (BRASIL, 2002a, 2002b, 2015, 2019). A proposta desenhada para a implementação dos cursos de licenciatura, antes das Resoluções CNE/CP n.º 01/2002 e CNE/CP n.º 02/2002, seguiu a estrutura organizacional que se consagrou como modelo formativo em todo Brasil (GATTI *et al.*, 2019; LIMA; LEITE, 2018; MOREIRA; FERREIRA, 2013). Conforme Moreira e Ferreira (2013), esse modelo se caracteriza pela organização dos cursos na fórmula *Licenciatura = Bacharelado + Didática*. Os autores

argumentam que esse modelo se destacou por sua estruturação de três anos para a formação superior nas áreas de conhecimento e de um ano para a formação pedagógica, ou seja, um modelo denominado de $3+1$. Culturalmente, esse modelo se enraizou nas instituições até nossos dias. No caso específico dos cursos de LM, os PPC comunicam uma concepção curricular em que a formação matemática e as questões referentes à formação pedagógica para a docência continuam sendo abordadas em blocos fragmentados e descontínuos.

Após a promulgação da Resolução CNE/CP n.º 01/2002 (BRASIL, 2002), requereu-se dos cursos de licenciatura o atendimento às diretrizes, ocorrendo uma forma de regulação para a circulação do que era proposto. Segundo Marchan (2017), esse documento passou a reger as configurações curriculares e, conseqüentemente, descreveu um olhar diferente sobre a formação inicial de professores no Brasil. Entretanto, o modelo de competências como concepção fundante foi duramente criticado por alguns autores da comunidade, entre eles Dias *et al.* (2020) e Barbosa (2021). De acordo com os pesquisadores, essa 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.

Tomando como exemplo os cursos de LM, temos, nesse período, um modelo formativo/formatado marcado pela seleção, pela criação, pela produção e pela transformação de um leque de competências justificadas pela necessidade de preparar os profissionais para ocupar posições no mercado de trabalho, como posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2003). Em contraponto, estudos mostram que cursos de LM estão formando profissionais com perfis diferentes, alguns com uma base matemática profunda, com foco nas competências delineadas para um bacharel, outros com uma fundamentação pedagógica desconexa da formação específica em Matemática (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2018; JUNQUEIRA; MANRIQUE, 2015). Nesse cenário, observamos que as mudanças sugeridas nas diretrizes não ocorreram da forma proposta e os cursos, em sua maioria, permaneceram com o formato $3 + 1$, mantendo dois blocos de ensino, como afirmam Gatti *et al.* (2019).

Após 13 anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) retomou as discussões sobre formação de professores e propôs a reformulação dos cursos destinados a essa formação por

meio do Parecer CNE/CP n.º 02/2015 e da Resolução CNE/CP n.º 02/2015. Em meio a movimentos sistemáticos de adiamento/interrupção/bloqueio da implantação, o conteúdo que embasa a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 foi amplamente discutido pela comunidade e legitimado 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. Nesse sentido, como um movimento de insubordinação, Dourado (2015) declara que a resolução foi construída a partir de esforço coletivo para delinear o desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática, o trabalho como princípio educativo e o entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo dessa formação. No Brasil, observamos que até 2019, dos 298 cursos de LM na modalidade presencial, 172 realizaram as adequações para atender à Resolução CNE/CP n.º 02/2015, conforme indicado no mapeamento do qual participamos (ZAIDAN *et al.*, 2021).

Em meio a muitas controvérsias, novas diretrizes foram elaboradas sem considerar o conhecimento científico e as pesquisas a respeito da formação de professores(as) no país (BARBOSA, 2021; BAZZO; SCHEIBE, 2019; DIAS *et al.*, 2020). Em um cenário de disputas políticas e ideológicas, a Resolução CNE/CP n.º 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. No entanto, várias entidades se manifestaram contrárias e reivindicaram a manutenção da Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2019). Assumindo o caráter sociocrítico de subversão, as entidades sinalizam que a resolução imprime um retrocesso e questionam a concepção reducionista da formação inicial, bem como a estrutura curricular delineada na Resolução CNE/CP n.º 02/2019. O modelo formativo apresentado nesse documento está associado aos ditames da 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.º 02/2019. Além disso, o texto apresenta uma padronização curricular, aponta detalhes sobre conteúdo e avaliação, rompe com a articulação entre teoria e prática e atribui ao professor a responsabilidade pela formação continuada (DIAS *et al.*, 2020).

Na área da Educação Matemática, pesquisas que tomam como objeto a formação inicial de professores de Matemática vêm discutindo sobre conhecimentos relevantes na realização do trabalho de ensinar Matemática (BALL, THAMES, PHELPS, 2008; FIORENTINI; OLIVEIRA, 2018; JUNQUEIRA; MANRIQUE, 2015). Para os autores, esses conhecimentos são multidimensionais e, uma vez identificados os tipos de conhecimento requeridos para ensinar, os cursos de formação de professores poderiam ser organizados para ajudar os professores a aprenderem a gama de conhecimentos de que necessitam para ensinar. Entretanto, ao implementarmos um modelo de formação tomando como referência a pedagogia das competências associadas à BNCC, como proposto na Resolução CNE/CP n.º 02/2019, deixamos de mobilizar esses conhecimentos e passamos a seguir uma formação formatada. Nessa perspectiva, a ideia da insubordinação criativa é um convite à reflexão sobre os princípios orientadores da Resolução CNE/CP n.º 02/2015 que potencializam o processo formativo de (futuros) professores de Matemática.

Na próxima seção, apresentamos os encaminhamentos metodológicos da investigação. E, na sequência, discutimos os elementos problematizadores.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Ao demarcarmos a passagem entre as Resoluções CNE/CP n.º 02/2015 e CNE/CP n.º 02/2019, traçamos o objetivo deste artigo, que se embasa no movimento intencionalmente insubordinado e criativo em defesa das potencialidades da primeira diante das desconstruções e dos descaminhos sinalizados pela segunda. Para isso, assumimos uma abordagem qualitativa nesta pesquisa, de caráter documental. Conforme Lüdke e André (2012) e Cechinel *et al.* (2016), esse tipo de pesquisa pode constituir-se numa técnica valiosa na abordagem qualitativa ao levantarmos materiais que ainda não foram editados ou que não receberam um tratamento analítico suficiente.

Nesta investigação, para a constituição do material empírico, apoiamo-nos nas 2 últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015, 2019). Além desses documentos, compartilhamos o *corpus* constituído na pesquisa de Zaidan *et al.* (2021), que reuniu 172 PPC de LM, na modalidade presencial, dos quais 60 são ofertados por Universidades

Federais, 44 por Universidades Estaduais e 68 por IF. Conforme a Resolução CNE/CES n.º 03/2003, o PPC constitui um material de orientação acadêmica. Esse documento é considerado, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, como instrumento de regulação dos cursos de graduação no país durante os processos avaliativos de Autorização de Funcionamento, Reconhecimento do Curso e Renovação do Reconhecimento (BRASIL, 2003).

Nesta trajetória investigativa, compreendemos os PPC como integrantes da denominada *literatura cinzenta*⁷ e passamos a analisá-los partilhando do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989), enquanto subsídio metodológico para a investigação. Por meio de pistas, indícios, marcas ou sinais, foi possível delinear a primeira etapa da análise, buscando indícios das potencialidades apresentadas nos PPC ao realizar as adequações tomando como referência a Resolução CNE/CP n.º 02/2015. Buscamos, apoiados no paradigma indiciário, iluminar o objeto/fenômeno investigado e, por meio do raciocínio inferencial e relacional entre as pistas, encontrar indícios ou sinais não perceptíveis de imediato. Por fim, confrontamos os resultados obtidos com a literatura a fim de gerar compreensões teóricas e/ou confirmar/revisar aquelas já existentes.

Nessa perspectiva, convidamos os leitores à reflexão sobre possibilidades de resistência. Partimos, para tanto, dos elementos que consideramos problematizadores e indispensáveis para a discussão de ações insubordinadas ao delinear novas propostas de formação.

UM CONVITE À SUBVERSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE MATEMÁTICA

No contexto atual, encontramos-nos em um movimento contraditório. De um lado, temos a revogação da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, que tem, como princípios fundantes,

⁷ Na décima segunda Conferência Internacional sobre Literatura Cinzenta, realizada em Praga, em 2010, caracterizou-se que a literatura cinzenta é representada por “[...] vários tipos de documentos produzidos em todos níveis de governo, acadêmicos, empresas e indústria em impressão e formatos eletrônicos protegidos por direitos de propriedade intelectual, de qualidade suficiente para ser coletada e preservada por explorações de biblioteca ou repositórios institucionais, mas não controlados por editores comerciais, ou seja, onde a publicação não é a principal atividade do organismo produtor.” (SHÖPFEL, 2010, p. 24).

a articulação entre teoria e prática, a formação inicial e continuada, a universidade e a escola, bem como a valorização dos profissionais da Educação; e, de outro lado, a promulgação da Resolução CNE/CP n.º 02/2019, que opera com normas de padronização de condutas por meio de competências que determinam tanto a formação como a atuação. Como oposição a essa forma de sujeição, colocamos em pauta, nesta seção, pontos para discussões que consideramos fontes potenciais de insubordinação, a partir de nosso *corpus*.

O percurso formativo nos PPC dos cursos de LM como forma de re(existir)

Os percursos formativos apresentados nos PPC dos cursos de LM têm seguido caminhos diversos e expressam múltiplos discursos nem sempre relacionados às questões sociais, econômicas, políticas, éticas, históricas e culturais das diferentes regiões do país. Segundo Zaidan *et al.* (2021), o uso do termo *percurso formativo* procura expressar o interesse em ter um olhar aberto e crítico sobre as propostas dos cursos em seu *movimento* de mudanças a partir das proposições das diretrizes nacionais. Ao tomarmos esses percursos como foco, investigamos possibilidades formativas que contribuam para a autonomia das instituições formadoras e permitam aos futuros professores ampliar suas visões e transformar o mundo com vistas à justiça social, conforme posto por Skovsmose (2021).

Ao tomarmos esse conceito como fio condutor para nossa análise, entendemos que o delineamento dos percursos formativos está relacionado às concepções sobre formação herdadas de modelos formativos anteriores, como apresentado em Zaidan *et al.* (2021). Nesse estudo, os autores identificaram dois polos distintos, denominados *descontínuo* e *integrado*. O percurso formativo descontínuo caracteriza-se pela organização em blocos de conhecimentos bem delineados e disjuntos que versam sobre um conjunto de disciplinas do campo da Matemática, das teorias da Educação, da Prática como Componente Curricular, do Estágio e outros estudos complementares, em consonância com os argumentos apresentados por Fiorentini e Oliveira (2018). Esse percurso, na maioria das vezes, associado à formação técnico-instrumental, tem como centralidade a concepção de competências, ancoradas em blocos fragmentados. Inspirados em Moreira e Ferreira (2013) e Gomes (2016), consideramos que a descontinuidade é determinada, principalmente, pelo isolamento do conhecimento matemático (a parte que contém as disciplinas de Matemática), o que pode

ser situado como uma herança da visão que embasa o modelo *3+1*, em que esse conhecimento é estudado separadamente dos demais, sobretudo os vinculados à Educação e à Educação Matemática.

Para Zaidan *et al.* (2021), o percurso formativo denominado *integrado*, apesar de apresentar blocos de conhecimentos, busca uma articulação entre os saberes específicos e os pedagógicos. De acordo com os autores, esse percurso apresenta, explicitamente, referências à profissão docente quando propõe vínculos dos conhecimentos acadêmicos com os da escola básica (também propondo metodologias diferenciadas e interativas), de modo a proporcionar uma visão de Educação Inclusiva e diversa com ações pedagógicas vistas em todo o percurso dos cursos.

Poderíamos argumentar que, entre o percurso formativo *descontínuo* e o *integrado*, há um intervalo que demarca tentativas para a desconstrução do modelo sublinhado por competências. Essa proposição coaduna com o que propõem as resoluções formatadas em competências, como a Resolução CNE/CP n.º 01/2002, legitimada na Resolução CNE/CP n.º 02/2019. Entretanto, apesar de termos identificado esses percursos em pesquisa anterior, apoiamos-nos na Resolução CNE/CP n.º 02/2015 para fomentar uma insubordinação responsável. Propomos a construção pluralista de um currículo envolto de posicionamento crítico e reflexão em uma sociedade democrática, nos termos postos por Skovsmose (2021) e Ball e Bass (2008).

Os diferentes espaços formativos como lócus de insubordinação na articulação entre a formação inicial e a continuada

A articulação entre as formações, tal como proposta na Resolução CNE/CP n.º 02/2015, possibilita um movimento de transformação constante, em que participantes de uma prática social interagem com outras práticas para o exercício da cidadania e do pluralismo. A Resolução CNE/CP n.º 02/2015 sugere um modelo em que tanto universidade quanto escola constituem-se espaços formativos que promovem o empoderamento dos diferentes sujeitos, a articulação entre teoria e prática e a valorização dos profissionais do magistério. Assim, de acordo com o citado documento,

[...] as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades da educação básica [...]. (BRASIL, 2015, p. 3)

Tomando esse trecho como premissa, passamos a seguir as pistas em busca de indícios que legitimam essa articulação. Na análise dos PPC de LM dos IF e das Universidades Federais e Estaduais, no Brasil, observamos que a articulação entre as formações é proposta por meio de cursos de extensão, aperfeiçoamento, atualização, programas de iniciação à docência, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Residência Pedagógica (PRP), seguidas por propostas de cursos *lato* e *stricto sensu*. Notamos diversas iniciativas que ofertam cursos de extensão em múltiplas temáticas, bem como a realização de eventos regionais, nos quais futuros(as) professores(as) e docentes já atuantes têm a oportunidade de ampliar e aprofundar saberes, como experiências representativas da articulação entre as formações. Um exemplo a destacar é o da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande (2016a), *campi* Monteiro (2016b) e Patos (2016c), cujo PPC de LM conta com uma seção específica denominada “Política de compromisso com Formação Docente para a Educação Básica”, assim como os projetos dos cursos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) (2018), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2018), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), *campus* Passos (2016a), que apresentam propostas explícitas de articulação entre as formações.

Outra possibilidade de articulação entre as formações é delineada pelo Núcleo de Formação de Professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2018), que propõe a articulação entre Ensino Superior e Educação Básica promovida pela Universidade Federal do ABC (UFABC) (2018) e pela UEMG, *campus* Ibitaré (2016b), por meio do Estágio Curricular Supervisionado. O Estágio passa a constituir um amplo espaço de interlocução, não apenas entre os espaços formativos, mas também entre os programas de iniciação à docência, a exemplo do Pibid e do PRP, como argumentam Santana e Barbosa (2020). Alguns cursos também mencionam o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat) como uma ação de formação continuada — é o caso da Universidade Estadual do Ceará (Uece) (2018), da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs) (2018), da Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob) (2016), *campus* de Barreiras,

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), *campus* de Dourados, do curso noturno da UFSCar (2018) e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, *campi* Cassilândia (2018), Dourados (2018) e Nova Andradina (2019) —, apesar de estudos apontarem a necessidade de reorganização pedagógica do Profmat para atender às demandas da matemática escolar (CALDATTO; FIORENTINI; PAVANELLO, 2018).

Observamos que os projetos analisados passaram por um processo de (des)construção de proposta de formação associada ao modelo de competências propostas na Resolução CNE/CP n.º 01/2002. No entanto, podemos inferir que, apesar dos esforços para atender à Resolução CNE/CP n.º 02/2015, os 172 projetos analisados ainda deixam explícitas proposições vinculadas ao modelo anterior. No contexto atual, novas ações precisam ser desenvolvidas para garantir um trabalho coletivo na busca contínua da articulação entre as formações, a teoria e a prática, a universidade e a escola, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2017). Precisamos desafiar o conjunto de normativas que impõem a associação à BNCC por meio de uma aliança com a Resolução CNE/CP n.º 01/2019 e com a Resolução CNE/CP n.º 01/2020, em busca do direito real à Educação.

A Identidade Profissional enquanto insubordinação para a resistência

O momento exige nossa resistência. Ao observarmos as temáticas das últimas quatro Reuniões Nacionais da Anped, considerando a 40ª reunião, verificamos que o *momento* em questão *dilatou-se no tempo*. A multiplicidade dos trabalhos discutidos nesses contextos — orientados pelas temáticas das chamadas das reuniões *Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira* (37ª, em 2015), *Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência* (38ª, em 2017), *Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências* (39ª, em 2019) e da atual, *Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!* (40ª, em 2021) — sinaliza que *ainda estamos sob ataques*. Encontram consonância na apresentação desse complexo panorama as considerações de De Paula e Cyrino (2020b) ao nomearem o acentuado ambiente reformista,

a partir de 2015 e ainda em curso, como *distópico*. E é nessa onda reformista que a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 foi promulgada.

Para Gellert, Espinoza e Barbé (2013, p. 543), “em tempos de reforma, é essencialmente a identidade dos professores que está em jogo”. Sendo assim, discutirmos a Identidade Profissional (IP) de professores(as) de Matemática nesse contexto é um exercício de insubordinação criativa em tempos de resistência. Discutimos a IP a partir da caracterização proposta por Cyrino (2016, p. 168), na qual a IP de PEM 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”. Nessa perspectiva, a partir dos estudos de De Paula e Cyrino (2020a), compartilhamos a *complexidade*, a *dinamicidade*, a *temporalidade* e a *experientialidade* como aspectos que devem ser considerados nas investigações a respeito dessa temática (DE PAULA; CYRINO, 2020a)

No decorrer da análise do *corpus*, encontramos iniciativas de destaque na organização curricular potencialmente promissoras para a discussão da IP dos(as) futuros(as) professores(as) de Matemática. Entre elas, há a disposição de espaços que: (i) articulam reflexões investigativas, a partir da problemáticas do campo da Educação Matemática; (ii) fomentam ações de Ensino-Pesquisa-Extensão, envolvendo outras instituições escolares; (iii) dialogam a respeito das problemáticas dos contextos culturais, educacionais, políticos e sociais da conjuntura brasileira. A caráter de exemplo, podemos citar a oferta da disciplina *Elementos da Profissão Docente* (1º semestre, 63,3h) presente no curso ofertado no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* Guarulhos, integrante do Núcleo de Disciplinas de Formação Pedagógica. No PPC, é proposto que a formação pedagógica se inicie com essa disciplina “que oportunizará a aproximação com a cultura escolar e com os elementos fundantes da identidade dos professores, tanto do ponto de vista de pressupostos teóricos, como de reflexões sobre a prática do trabalho”. (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, *campus* Guarulhos, 2017, p. 37).

Entendemos que essas possibilidades derivam, entre outros elementos, da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, em especial, dos itens que tratam da valorização dos profissionais do

magistério (capítulo VII). Essas discussões perdem espaço e *status* no texto da Resolução CNE/CP n.º 02/2019, bem como na BNC – Formação Continuada (BRASIL, 2020). Cabe ressaltar que diversas entidades da sociedade civil organizada, entre elas a Anped e a Sbem, individual ou coletivamente, manifestaram-se, de modo público, contrárias às concepções reducionistas da formação inicial e continuada de professores(as) evidenciadas nesses documentos, desde suas primeiras divulgações.

Compreendemos que, diante da Resolução CNE/CP n.º 02/2019 e da BNC – Formação Continuada, potencializar as discussões referentes ao movimento de constituição da IP no contexto da formação inicial apresenta-se como ato de insubordinação para a resistência. Assim, as reflexões a respeito da valorização do magistério — tópico potencializado na Resolução CNE/CP n.º 2/2015 — é, *a priori*, integrante de nossos compromissos políticos enquanto formadores.

A indissociabilidade da tríade *Ensino-Pesquisa-Extensão*⁸ e a “curricularização” da extensão: formas de (re)existir

Para entendermos o real significado dessa tríade, é necessário caminhar por uma linha do tempo, tendo em mente que a palavra *indissociabilidade* indica aquilo que é inseparável, ou seja, que não pode ser desunido, dissociado. Porém, os marcos legais apontam diversas rupturas, de modo que, até hoje, não conseguimos superar a fragmentação do trabalho docente de “ensinar, pesquisar e praticar extensão” (OLIVEIRA; TOSTA; FREITAS, 2020, p. 115).

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 207, já pontuava que as universidades deveriam obedecer ao princípio de indissociabilidade da tríade; enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 enfatizava, em seu art. 43, a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade. Contudo, foi no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 (BRASIL, 2001), em suas metas 21 e 23, que se instituiu a “obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação, integralizados

⁸ Grafamos Ensino-Pesquisa-Extensão unidos com o hífen para representar a indissociabilidade e a continuidade das ações dessa tríade.

em ações extensionistas”, e que surge, pela primeira vez, a ideia de “curricularização” da extensão. Novamente, ela reaparece na estratégia 7 da meta 12 do PNE de 2014-2024 (BRASIL, 2014), vinculada a programas e projetos, e no art. 4º da Resolução CNE/CES n.º 07/2018 (BRASIL, 2018) ao determinar que “as atividades de extensão [...] deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos.”

As normativas que determinam a “curricularização” da extensão impõem desafios aos docentes das Universidades, de modo a levá-los a repensar seus PPC. Isso parece simples, mas não o é! Podemos perceber que, apesar de inúmeras tentativas legais de alterar a realidade posta nos cursos universitários, a inserção da extensão ainda continua relegada a terceiro plano. Pensando na “curricularização” da extensão, que demandará inovações, por parte das instituições formadoras, uma insubordinação criativa, de modo a subverter responsabilmente e levar a uma transformação do ensino, da pesquisa e da extensão, ampliando a democratização dos saberes institucionais, ou seja, teremos novas formas de conceber o currículo (PEREIRA; VITORINI, 2019).

Entre as preocupações em discussão, encontra-se a ideia de que a “curricularização” da extensão possa ser feita “a partir de soluções simplistas, estéticas e superficiais que comprometam o conceito, a ética, a práxis e o legado da extensão” (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015, p. 9). Isso nos leva a refletir que não é possível, simplesmente, aumentar ou diminuir a carga horária de disciplinas consideradas fundamentais na formação do profissional. Os autores propõem a “redefinição do currículo a partir da extensão, que orienta a pesquisa, retroalimenta o ensino e fundamenta a gestão acadêmica” (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015, p. 2), em consonância com as proposições já sinalizadas na Resolução CNE/CP n.º 02/2015.

A partir do exposto, apresentamos possibilidades apontadas por algumas instituições universitárias que discutiram essas problemáticas diante dos desafios impostos. Começamos com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) (2015), que pontua três possibilidades para inserir a “curricularização” da extensão, assim expostas: “repensar os componentes curriculares [...]; repensar os estágios [...]; e pensar a possibilidade a aproveitamento de atuação de estudantes em programas e projetos entre as opções de componentes curriculares optativos.” (PEREIRA; VITORINI, 2019, p. 26-27).

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* Pontal do Araguaia (2019), também sinaliza a possibilidade de vinculação aos estágios. Consideramos singular a forma como a carga horária foi distribuída nas 4 disciplinas que delineiam a proposta de Estágio. Nos *Estágios I, III e IV* (96 horas cada), são destinadas 20 horas para Extensão e a mesma carga horária para pesquisa em cada um deles. Em Estágio II (144 horas), há 24 horas dedicadas à pesquisa e a mesma carga horária para a extensão. Esse mesmo procedimento de inserção da carga horária de extensão em outras disciplinas foi verificado em vários outros cursos, entre eles: Universidade Estadual do Piauí (Uespi) *campus* de Oeiras (2016a) e Teresina (2016b), UEPB, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) (2016) e na Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Castanhal (2018).

Por meio desses exemplos, que consideraram, entre outras ações, a oferta de cursos, oficinas e eventos, em diferentes modalidades e etapas de ensino, podemos observar espaços formativos alternativos que propiciam o conhecimento e o desenvolvimento da prática docente, de modo a formar professores(as) capazes de refletir sobre uma prática criativa e transformadora. Conforme D'Ambrósio e Lopes (2015, p. 9), para assumir e exercer essa prática reflexiva, “é preciso ter percepção sobre a autonomia que o profissional da Educação deve ter em suas atitudes, que poderão se constituir uma prática subversiva responsável, pautada na criatividade e expressa no redirecionamento de suas ações educacionais.” As autoras também enfatizam que o trabalho colaborativo pode propiciar a autonomia dos(as) professores(as). Compreendemos que práticas colaborativas são potencializadoras dessas ações.

Retomando a questão da indissociabilidade da tríade, ela também está presente nas Resoluções CNE/CP n.º 02/2015 (art. 3º, V) e da CNE/CP n.º 02/2019 (art. 6º, V). Mas, se levarmos em consideração a passagem de uma para a outra, sem que todas as instituições tivessem se adequado à legislação anterior e com propostas de formação totalmente diferentes, isso nos leva a questionar: como proporcionar uma formação crítica a partir da indissociabilidade da tríade nessas condições?

Defendemos que a possibilidade da articulação entre Ensino-Pesquisa-Extensão poderia ser viabilizada a partir da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, que carrega, em seu bojo, uma formação na perspectiva da realidade da Educação Básica para todos. Pudemos

observar, em Zaidan *et al.* (2021), que 66,2% do total dos cursos analisados desenvolveram projetos de extensão de naturezas distintas.

Diante do exposto, compreendemos que uma resolução especificamente atrelada a competências impossibilitará as intencionalidades potencializadoras pela busca da indissociabilidade da tríade *Ensino-Pesquisa-Extensão*, pois entendemos que essa interlocução se aproxima de um percurso formativo descontínuo. Somente uma tessitura curricular baseada em novas concepções e novos sentidos, tendo a práxis como instrumento transformador do real, fará com que o percurso formativo se torne integrado.

Ao refletirmos sobre as consequências dessa Resolução (CNE/CP n.º 02/2019), assumimos uma postura insubordinada, pois entendemos que essa política pública não garantirá uma formação oferecida de qualidade, que tenha como premissa essa indissociabilidade. Compreendemos que o trabalho com projetos e programas que integram essa tríade é fundamental, visto que propiciam aos(as) futuros(as) professores(as) o acesso a estudos e vivências a respeito da profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CENÁRIOS DE POSSIBILIDADES PARA (RE)EXISTIR

Neste artigo, buscamos delinear um movimento intencionalmente insubordinado e criativo em defesa das potencialidades da Resolução CNE/CP n.º 02/2015 diante das desconstruções e dos descaminhos sinalizados pela Resolução CNE/CP n.º 02/2019. Para isso, colocamos em tela os processos de seleção e transformação das proposições apresentadas na Resolução CNE/CP n.º 02/2015 para a construção dos PPC de LM das diferentes regiões do país. Podemos argumentar que esse movimento promoveu reflexões éticas, filosóficas, morais e políticas, as quais podem auxiliar os organizadores de currículos e os(as) formadores(as) a ampliarem a visão referente às potencialidades da Resolução CNE/CP n.º 02/2015 e às abrangências de suas ações.

Como já sinalizamos anteriormente, apenas 172, dos 298 dos PPC de LM na modalidade presencial, vigentes em 2019, atenderam à Resolução CNE/CP n.º 02/2015, de acordo com o mapeamento do qual participamos (ZAIDAN *et al.*, 2021). Isso nos permite

conjecturar que houve, de certa maneira, *relutâncias* — sejam elas institucionais ou propostas pelo corpo docente de diversas instituições — que culminaram na não realização das adequações naquela ocasião. Inferimos que, entre os elementos motivadores para tais *relutâncias*, podem figurar, justamente, os avanços proporcionados pela Resolução CNE/CP n.º 02/2015. Os espaços de discussões que demarcavam a pluralidade, a diversidade cultural e a gestão democrática, valorizando noções de liberdade, solidariedade e igualdade de oportunidades, como entes intrínsecos aos complexos processos de formação, devem ter indignado os defensores de visões simplicistas/tecnicistas da Matemática.

Diante desse argumento, é justificável problematizarmos a seguinte questão: *como diversas instituições não reorganizaram seus cursos à luz da Resolução CNE/CP n.º 02/2015 até o momento (2021), é razoável o cumprimento aligeirado e sem discussões da Resolução CNE/CP n.º 02/2019?* Entendemos que não. Se houve um movimento de *relutância* à Resolução CNE/CP n.º 02/2015, como conjecturamos, defendemos que o movimento perante a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 seja de *resistência, intencional e insubordinada*.

Neste artigo, a demarcação dos quatro elementos problematizadores (*a atenção ao percurso formativo* delineado pelos PPC dos cursos de LM, *a articulação entre formação inicial e continuada* em diferentes espaços formativos, *as discussões a respeito dos movimentos de constituição da IP* e a defesa da *indissociabilidade da tríade Ensino-Pesquisa-Extensão*) é representativa desse movimento de resistência intencional e insubordinado diante da implementação da Resolução CNE/CP n.º 02/2019. Essas proposições destacam elementos intrínsecos à formação de professores(as) secundarizados pelo documento, tais como o papel da pesquisa na formação inicial, a historicidade das instituições e dos(as) pesquisadores(as) que discutem essa temática e a valorização do magistério delineada no PNE de 2014-2024 (BRASIL, 2014). Na Resolução CNE/CP n.º 02/2015, *há espaços que fomentam* essas discussões; enquanto na Resolução CNE/CP n.º 02/2019, alguns caminham na busca por *brechas que as permitam*. Compactuamos com os movimentos organizados por diversas sociedades científicas representativas do campo educacional na luta pela revogação da Resolução CNE/CP n.º 02/2019. Por esse motivo, os

elementos problematizadores discutidos no decorrer deste artigo demarcam uma perspectiva de resistência formativa.

Como implicação, sugerimos que, na realização de adequações/reformulações nos PPC, os(as) responsáveis reflitam a respeito da centralidade dos elementos problematizadores discutidos aqui. Compreendemos que trilhar esse caminho resulta no que denominamos *designs formativos insubordinados*. Entendemos que esses *designs* têm potencial para contemplar ações associadas aos conhecimentos de que futuros(as) professores(as) de Matemática necessitam para ensinar. Nesse processo reflexivo e crítico, os ideais de democracia, justiça social, ética e solidariedade fazem-se necessários. Dessa forma, poderemos desafiar o que está posto e evidenciar as potencialidades da Resolução CNE/CP n.º 02/2015 negadas pela Resolução CNE/CP 02/2019. Diante disso, abre-se um leque de possibilidades de agendamento de novas pesquisas que investiguem de que forma os cursos de LM delineiam ações insubordinadas, como a construção de *designs formativos insubordinados*, para a formação de futuros(as) professores(as) de Matemática em contraposição aos (des)caminhos propostos na Resolução CNE/CP n.º 02/2019.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Contra a descaracterização da Formação de Professores** - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. Brasil: ANPEd, 2019.

BALL, D.; THAMES, M.; PHELPS, G. Content Knowledge for Teaching: what makes it special? **Journal of Teacher Education**, Thousand Oaks, v. 59, n. 5, p. 389- 407, nov./dec. 2008.

BALL, D. L.; BASS, H. B. The Role of Mathematics in Education for Democracy. *In*:

COULTER, D. L.; WIENS, J. R. (ed.). **Why do we educate?** [S. l.]: Wiley, 2008. p. 171-184.

BARBOSA, J. C. **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**. Rio de Janeiro: Sbem, 2021. 1 vídeo (1h40min25s). Disponível em: <https://m.facebook.com/sbemriodejaneiro/videos/1635228493500645/>. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, n. 191, p. 1, 5 out. de 1988.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, n. 248, p. 27.833, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2003, de 18 de fevereiro de 2003. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 13, 25 fev. 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 7/2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 49-50, 19 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 01/2002. 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**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 09 abr. 2002a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 9, 04 mar. 2002b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 02/2015. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 02, 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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 87-90, 10 fev. de 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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).. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 103, 29 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 10172/01**. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005/14.** Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: SEB/MEC, 2018.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 20 maio 2021.

CALDATTO, M. E.; FIORENTINI, D.; PAVANELLO, R. M. Uma análise do projeto de formação profissional de professores privilegiada pelo PROFMAT. **Zetetiké**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 260-281, 2018.

CECHINEL, A. *et al.* Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC**, Criciúma, v. 5, n. 1, p. 1-7, jan./jun. 2016.

CYRINO, M. C. C. T. Mathematics teachers' professional identity development in communities of practice: Reifications of proportional reasoning teaching. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 54, p. 165-187, Apr. 2016.

D'AMBRÓSIO, B.; LOPES, C. E. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015.

DE PAULA, E. F.; CYRINO, M. C. C. T. Aspectos a serem considerados em investigações a respeito do movimento de constituição da Identidade Profissional de professores que ensinam matemática. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-29, 2020a.

DE PAULA, E. F.; CYRINO, M. C. C. T. O compromisso político como elemento constitutivo da Identidade Profissional de professores que ensinam matemática. *In*: _____. (org.). **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020b.

DIAS, F. *et al.* A Resolução CNE/CP 02/2019 e a formação inicial de professores que ensinam matemática. Rio de Janeiro: Sbem, 2020. GT 7 Formação de professores que ensinam matemática. 1 Vídeo (1h42min40s). Disponível em <https://youtu.be/W6EBx3oj05Q>. Acesso em: 24 maio 2021.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015.

_____. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & educação**, São Paulo, ano XXI, n. 1, p. 27-39, jan./jun. 2016

FIorentini, D.; OLIVEIRA, A. O papel e o lugar da didática específica na formação inicial do professor de matemática. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-17, 2018.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. 1. ed. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GELLERT, U.; ESPINOZA, L.; BARBÉ, J. Being a mathematics teacher in times of reform. **ZDM Mathematics Education**, New York, n. 45, p. 535-545, 2013.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, M. L. M. Os 80 Anos do Primeiro Curso de Matemática Brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 55, p. 424-438, ago. 2016.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V.; IMPERATORE, J. L. R. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. **XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, Mar del Plata, dez. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136064>. Acesso em: 24 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática Licenciatura**. Guarulhos: IFSP/GRU, 2017.

JUNQUEIRA, S. M. S.; MANRIQUE, A. L. Reformas curriculares em cursos de licenciatura de Matemática: intenções necessárias e insuficientes. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 623-635, 2015.

LIMA, J. O. G.; LEITE, L. R. Historicidade dos cursos de licenciatura no Brasil e sua repercussão na formação do professor de química. **REnCiMa**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 143-162, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012.

MARCHAN, G. S. **Discursos presentes nas políticas Curriculares e no processo de Formação docente: a configuração do perfil pedagógico**. 2017. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MOREIRA, P. C.; FERREIRA, A. C. O Lugar da Matemática na Licenciatura em Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 981-1005, dez. 2013.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, C. V. N. C., TOSTA, M. C. R.; Freitas, R. R. Curricularization of university extension: a bibliometric analysis. **Brazilian Journal of Production Engineering** - BJPE, 6(2), 114-127, 2020.

PEREIRA, N. F. F.; VITORINI, R. A. S. Curricularização da Extensão: desafios da educação superior. **Interfaces** - Revista de Extensão da UFMG, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 19-29, jan./jun. 2019.

SANTANA, F. C. de M; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-21, 2020.

SKOVSMOSE, O. Mathematics and crises. **Educational Studies in Mathematics**, [S. l.], v. 108, p. 369-383, Feb. 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10649-021-10037-0>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

SCHÖPFEL, J. Towards a prague definition of Grey Literature. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON GREY LITERATURE: TRANSPARENCY IN GREY LITERATURE. GREY TECH APPROACHES TO HIGH TECH ISSUES, 12., 2010, Prague. **Proceedings** [...]. [S. l.]: Hal, 2010. Disponível: https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00581570/document. Acesso em: 22 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Campina Grande: UEPB, 2016a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Monteiro: UEPB, 2016b.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Patos: UEPB, 2016c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Campinas: UNICAMP, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Feira de Santana: UEFS, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Cassilândia : UEMS, 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Dourados : UEMS, 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Nova Andradina: UEMS, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Passos: UEMG, 2016a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Ibitiré: UEMG, 2016b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Curso de Licenciatura em Matemática: Projeto Pedagógico do Curso**. Fortaleza: UECE, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Matemática**. Oeiras: UESPI, 2016a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Teresina: UESPI, 2016b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Dourados: UFGD, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. São Carlos: UFSCar, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Pontal do Araguaia: UFMG, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Santo André: UFABC, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Bahia: UFOB, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Castanhal: UFPA, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Santana do Araguaia: UNIFESSPA, 2016.

Z Aidan, S. *et al.* **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: SBEM, 2021.