

## **Formação continuada do professor pedagogo em Matemática: reflexões a partir da abordagem de Stephen Ball**

**Mathematics pedagogue teacher continuing education: reflections based on  
Stephen Ball's approach**

---

SUELI FANIZZI<sup>1</sup>

### **Resumo**

*Este artigo tem o propósito de comentar a abordagem do ciclo contínuo de políticas públicas, de Stephen Ball, a partir de ações de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em Matemática e, mais especificamente, da entrevista realizada com uma formadora responsável por quatro encontros de formação continuada, destinados a professores do 4º ano do ensino fundamental, em Matemática, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Verifica-se que a lógica da verticalidade ainda impera na implementação das políticas públicas de formação continuada de professores, por meio da qual as ações oficiais definem e dirigem a prática docente em detrimento das reais demandas do professor.*

**Palavras-chave:** anos iniciais do ensino fundamental, ensino de Matemática, formação continuada de professores, ciclo contínuo de políticas públicas, Stephen Ball.

### **Abstract**

*This article aims at commenting Stephen Ball's continuing cycle of public policies approach, based on continuing education actions of elementary school early years' Mathematics teachers, and more specifically, based on the interview with an educator in charge of four continuing education meetings addressed to elementary school 4th grade Mathematics teachers, promoted by the São Paulo City Department of Education (SME-SP). One can see that the logic of verticality still prevails when implementing teachers' continuing education public policies, through which official actions define and command teaching practice to the detriment of teachers' actual needs.*

**Keywords:** Initial Years of Elementary Education, Mathematics Education, Continuing Teacher Education, Continuous Cycle of Public Policies, Stephen Ball.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso – Instituto de Educação – Departamento de Ensino e Organização Escolar (Campus Cuiabá). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. [suelifanizzi@gmail.com](mailto:suelifanizzi@gmail.com).

## Introdução

A versão definitiva do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e o ensino fundamental foi publicada em dezembro de 2017 e as ações que objetivam sua implementação, dentre elas, a produção de textos curriculares locais e a formação continuada de professores, já estão em trânsito nos diferentes estados da Federação.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

De acordo com Santos e Diniz-Pereira (2016), uma das principais justificativas para a elaboração da BNCC – apontada por seus idealizadores – refere-se ao fato de que a nova orientação curricular tem como foco a elevação dos índices provenientes dos resultados dos alunos brasileiros, em testes nacionais e internacionais, que ainda permanecem aquém do esperado. Uma vez que o documento da BNCC padroniza o ensino por meio de habilidades consideradas fundamentais ao aluno da educação básica – de acordo com seu ano de escolaridade e de cada área do conhecimento – e, destacando que as avaliações externas nacionais, estaduais e municipais são elaboradas a partir do que é definido nos respectivos textos curriculares, espera-se, com a implementação da BNCC, atingir as metas previstas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos estados e municípios brasileiros.

A questão que, geralmente, permeia as críticas às políticas públicas curriculares e às ações que delas derivam refere-se à aprendizagem dos estudantes. Lançar um documento curricular oficial e elaborar provas, nele pautadas, que avaliam o desempenho dos alunos em larga escala, significa mover-se em direção a uma melhoria da aprendizagem desses alunos, capacitando-os para o domínio de habilidades básicas, sobretudo, das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, ou indica que os docentes, ainda em fase de assimilação do novo texto curricular e ávidos pela conquista de um melhor Ideb da escola onde trabalham e, conseqüentemente, de reconhecimento no exercício da profissão, prepararão (ou treinarão!) os alunos para as avaliações externas? Há uma lógica factível, existente há mais de 30 anos, entre produção de texto curricular e aprendizagem, por meio da qual os problemas da Educação brasileira serão resolvidos. Ou seja, ainda hoje, acredita-se que

os alunos apenas receberão uma melhor formação quando guiados por um *bom* currículo<sup>2</sup>. Essa é a lógica da verticalidade das políticas públicas, contestada por Stephen Ball<sup>3</sup> (2001) ao apresentar sua abordagem do ciclo contínuo de políticas públicas, a ser comentada mais adiante.

No contexto atual, há um agravante ainda maior. Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, as políticas públicas decorrentes da BNCC estão sendo idealizadas e implementadas em parceria com fundações e organizações não governamentais, mantidas por bancos e empresas, o que determina a presença do setor privado nos diferentes contextos da educação pública e a consequente mercantilização do ensino, que tem um interesse sem proporções na produção de materiais didáticos e na oferta de “pacotes” de formação continuada de professores.

Em relação ao interesse dos empresários sobre esse tema, é necessário observar que, atualmente, a educação, ao mostrar-se como um campo rentável de negócios, vai se tornando cada dia mais um empreendimento que engloba, entre outras atividades, grandes redes de escolas de educação básica e superior, mantidas por empresas que também investem em prestação de serviços, assessorias, venda de diferentes tipos de material didático e pedagógico e de diferentes cursos para professores e gestores. Nessa direção, as soluções para os problemas educacionais passam a ser pensadas em termos de mercado e vários serviços prestados pelo setor público passam a ser privatizados (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 289 e 290).

Nesse sentido, torna-se premente, no presente cenário político-educacional, a ampliação de reflexões sobre o que é considerado relevante ao se pensar novamente em políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores. Repetir práticas já conhecidas e pouco promissoras certamente não será a solução.

O objetivo deste artigo é o de propor uma discussão que possa subsidiar o planejamento de novas práticas de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando, sobretudo, o momento presente, de adaptação curricular dos estados à BNCC. Para tanto, será apresentada uma síntese da abordagem do ciclo de políticas públicas, de Stephen Ball, e serão comentados trechos de uma entrevista

---

<sup>2</sup> Vale lembrar que, nos últimos 30 anos, os documentos currículo, parâmetros curriculares, orientações curriculares ou base comum curricular apresentaram textos muito similares.

<sup>3</sup> “Stephen J. Ball é autor que já dispensa apresentações aos pesquisadores e estudiosos brasileiros do campo das políticas educacionais. Seus estudos, pesquisas e publicações, desde a década de 1980, investigam as origens, os desdobramentos e os efeitos das reformas educacionais produzidas no contexto mais geral das reformas do Estado orientadas pelo espírito frenético de mudanças da “economia do conhecimento” [...] Nos últimos cinco anos, Ball tem se dedicado intensivamente ao estudo das novas formas e modalidades de privatização da oferta e gerenciamento dos serviços públicos da educação não apenas na Inglaterra, mas também em outros países e regiões do mundo, inclusive do mundo oriental” (ROSA, 2013, p. 457).

realizada com a formadora responsável por quatro encontros de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em Matemática, propostos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)<sup>4</sup>.

## **O ciclo contínuo de políticas públicas de Stephen Ball**

Para abordar os temas políticas públicas educacionais e currículo, Ball (2001, 2006) discute, inicialmente, os efeitos da globalização e as transformações nos níveis econômico, político, cultural e social que as nações enfrentam já há mais de três décadas. Embora haja uma tendência unificadora, sobretudo no que se refere aos aspectos culturais, de homogeneizar os interesses de todos os cidadãos – a ponto de já se falar em “cidadania mundial” (BALL, 2001, p. 101) –, cada nação recebe os efeitos da globalização via uma tradução local, ou seja, conjugando a lógica dos sistemas mundiais às demandas e necessidades nacionais.

Ball (2001) defende a integração entre as esferas global e local, isto é, entre o macrocontexto e o microcontexto, sem privilegiar um ou outro, e é a partir dessa perspectiva que ele desenvolve seu modelo de análise das políticas públicas educacionais, apresentando a abordagem do ciclo contínuo de políticas. Segundo o autor, a articulação dessas duas dimensões – global e local – é um processo inevitável, pois as políticas públicas nacionais se constituem “como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa ‘interconexão, multiplexidade e hibridização’ [...], isto é, ‘a combinação de lógicas globais, distantes e locais’ [...]” (BALL, 2001, p. 102). No que se refere às proposições curriculares, aquilo que é apresentado como currículo nacional sofre influência das diretrizes mundiais – no ato de sua definição e elaboração – e reveste-se de uma diversidade de ordens locais – no momento de ser interpretado e praticado. Do macrocontexto mundial ao microcontexto da sala de aula de, por exemplo, uma escola da periferia do município de São Paulo, o currículo nacional – definido sob a influência de lógicas internacionais – sofre reelaborações e redefinições na medida em que atravessa as instâncias do trajeto global-local. Tais instâncias correspondem às políticas públicas estaduais e municipais e também às definições adotadas pela própria unidade escolar. Embora existam, por exemplo, a BNCC e propostas curriculares

---

<sup>4</sup> A entrevista compõe o conjunto de instrumentos de coleta de dados de uma tese de doutorado, cujo objetivo maior foi analisar as políticas públicas de formação continuada, em Matemática, da SME-SP, criadas e implementadas no período entre os anos de 2005 e 2012. A fundamentação teórica da tese centra-se na abordagem de Stephen Ball, sobre o ciclo contínuo de políticas públicas, e, mais especificamente, nos processos de recontextualização e hibridismo.

estaduais e municipais oficiais, uma escola de determinado município de um estado qualquer pode definir suas ações de acordo com seu Projeto Político Pedagógico.

Devido às especificidades de cada contexto e aos conflitos que normalmente surgem entre o macrocontexto e o microcontexto, Ball (2006) sugere que as políticas públicas educacionais sejam compreendidas como textos e discursos, o que é apontado por Lopes (2006, p. 38):

[...] a própria política deve ser entendida, simultaneamente, como discursos e como textos. [...] Ball entende os textos como representações que são codificadas e decodificadas de formas complexas, sofrendo múltiplas influências, mais ou menos legítimas. [...] Ball [...] também analisa as diferentes definições políticas como discursos: práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade.

Atualmente, o documento da BNCC, elaborado sob a influência de empresas privadas, e os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) são exemplos de textos. O discurso, por sua vez, refere-se à expressão de concepções e às condutas presentes nas práticas cotidianas, o que poderia aproximar-se, por exemplo, daquilo que é dito e de como é dito nos encontros de formação continuada de professores, sejam eles atrelados a políticas públicas federais, estaduais ou municipais.

Referindo-se aos estudos de Ball sobre textos e discursos, Lopes (2006, p. 38) afirma:

Os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas. Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa.

Ao considerar a multiplicidade de textos e discursos que perpassam os contextos global e local, faz-se necessário o distanciamento da concepção de que as políticas públicas, sejam elas voltadas para a produção de um currículo oficial ou para a definição de ciclos de formação continuada de professores, sejam lançadas nas escolas, pelas instâncias governamentais, “de cima para baixo”, cabendo a cada instituição a decisão sobre como receber tais políticas: acatando e implementando o “pacote” de ações ou resistindo a ele. Segundo Lopes (2006), a proposta de Ball é exatamente a de romper com o par dicotômico acatar/resistir, lançando um olhar para outros sentidos que se vão constituindo ao longo do percurso pelo qual as políticas públicas transitam.

Ball (2001, 2006) discute, prioritariamente, as reformas curriculares, porém sempre inseridas no movimento cíclico das políticas públicas educacionais. É dessa forma que o autor apresenta sua abordagem do ciclo contínuo de políticas públicas.

De acordo com Mainardes (2006), o ciclo contínuo de políticas públicas de Ball constitui um referencial teórico-analítico dinâmico, capaz de absorver aspectos do macrocontexto e do microcontexto e de explicar a previsível articulação entre ambos os contextos.

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49)

Para descrever o macrocontexto e o microcontexto e a relação entre ambos, Ball define cinco contextos que podem ser entendidos como arenas políticas, a partir dos quais todo e qualquer processo de produção de políticas públicas educacionais deve ser analisado: 1) o contexto de influência, 2) o contexto da definição de texto político, 3) o contexto da prática, 4) o contexto dos resultados e efeitos e 5) o contexto da estratégia política (MAINARDES, 2006).

O contexto de influência está relacionado aos textos e discursos que interferem na produção das ideias iniciais de geração de uma política pública. Ele pode ser composto por representantes governamentais ou não governamentais.

Muitas vezes, a mudança de gestão de um governo pode acarretar rupturas nos contextos de influência, ou seja, se determinado partido político, por estar no poder, influencia a decisão sobre as políticas públicas com suas crenças político-partidárias, ao ser substituído por outro, deixa de exercer a mesma influência. E, dependendo da oposição de valores e rivalidades entre ambos os partidos, as ideias ou até mesmo as próprias políticas já implementadas são abandonadas para, no lugar delas, serem colocadas novas, que correspondam aos princípios e às influências do novo governo. Observa-se, dessa forma, que o contexto de influência é um terreno movediço, sujeito às intempéries das mudanças de governo.

O contexto da definição de texto político é a esfera na qual os documentos oficiais são produzidos. Uma vez determinados os objetivos centrais, relacionados a questões amplas como: o que é educação? Como deve ser o ensino? Que aluno desejo formar?, entre outras, e ancorados nas discussões oriundas do contexto de influência, no qual são definidas as finalidades sociais da educação, o currículo e outros materiais são elaborados. O contexto da prática refere-se às ações concretas dos atores do cenário educacional. Podemos associar o contexto da prática diretamente à escola, que recebe os textos oficiais – orientações curriculares e materiais de apoio – e onde acontece a prática daquilo que foi pensado (contexto de influência) e escrito (contexto da definição de texto).

Segundo Dias (2009), Ball atribui significativa importância ao contexto da prática, pois é nele que aparecem as transformações decorrentes dos efeitos da política original. Como já mencionado, o autor reconhece que as políticas públicas não são implementadas na escola pela lógica da verticalidade, pois são reinterpretadas e ressignificadas pelos atores que compõem o contexto da prática. Assim sendo, a prática não é resultado direto do que foi planejado nas instâncias superiores e deve submeter-se a uma análise relacionada aos demais contextos para ser compreendida.

De acordo com Bowe e outros (apud MAINARDES, 2006, p. 53):

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Dessa forma, as várias interpretações provenientes das diferentes *vozes* do texto oficial – que incluem até mesmo as não leituras e não interpretações – compõem o processo de recontextualização das políticas públicas por parte dos professores e outros profissionais que atuam no contexto da prática.

O contexto dos resultados e efeitos emerge da avaliação das políticas públicas, depois de implementadas. Esse contexto apresenta dois níveis: um mais imediato, verificado a curto ou médio prazo, na mudança das ações de professores e equipes de gestores das escolas e na melhoria de desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas; e, em um sentido mais amplo, o contexto dos resultados e efeitos refere-se “ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (MAINARDES, 2006, p. 55), o que se verifica apenas a longo prazo.

Finalmente, o último contexto listado por Ball é o da estratégia política, diretamente relacionado ao contexto anterior. A partir dos resultados e efeitos das políticas implementadas, são pensadas novas estratégias e, assim, o ciclo das políticas públicas recomeça, com a mesma abordagem ou, dependendo dos resultados e efeitos, com novas ações. Com os dois últimos contextos, o autor demonstra preocupação pelos impactos das políticas públicas e pelas medidas adotadas para solucionar os problemas de ordem social, sobretudo as desigualdades diagnosticadas no contexto anterior.

Há dois conceitos centrais da abordagem de Ball, comentados por Lopes (2005) e Dias (2009) – *recontextualização* e *hibridismo* –, que correspondem a processos por meio dos quais os diferentes textos e discursos, que circulam pelo meio educacional, são produzidos e disseminados.

Na recontextualização, um mesmo texto sofre diferentes interpretações, de acordo com as orientações de cada contexto. Lopes (2005) apresenta exemplos de recontextualização:

São orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares. (LOPES, 2005, p. 53)

O processo de recontextualização é fundamental para aproximar as análises do macrocontexto e do microcontexto, pois permite identificar as influências que os discursos de cada contexto sofrem. Por exemplo, a elaboração de um texto curricular institucional conta com a participação de vários profissionais do Ministério da Educação ou das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação e também de consultores externos, normalmente pertencentes ao contexto de influência. Como cada um tem sua história de vida profissional e pessoal e vivencia uma experiência particular na produção do documento, são vários os pontos de vista sobre o texto e sua implementação nas redes de ensino. Assim, no contexto da produção de texto, pode-se afirmar que o documento já apresenta várias *vozes*, que resultam na expressão de um único texto, o texto escrito e oficial; na fala dos formadores de professores, o documento já é outro (ou outros); e quando ele chega às escolas e, mais propriamente, à sala de aula, é mais uma vez transformado, isto é, recontextualizado.

Para Lopes (2005), a recontextualização é um processo permanentemente presente no ciclo contínuo de políticas de Ball.

Esse é um dos processos que, a meu ver, estimula autores como Ball [...] a investigar políticas educacionais considerando as articulações e reinterpretções em múltiplos contextos, que vão das influências internacionais às práticas escolares, sem estabelecer hierarquias entre os mesmos. Os contextos de influência internacional, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitos aos processos de recontextualização. (LOPES, 2005, p. 56)

A prática docente também é recontextualizada na perspectiva dos elaboradores e executores das políticas públicas educacionais, isto é, aquilo que os professores enfrentam no dia a dia – suas demandas e necessidades, que emergem das mais diferentes situações de sala de aula – pode ser interpretado pelos formuladores do currículo ou organizadores



das atividades de formação continuada sob os mais variados olhares. Talvez esse seja o maior entrave do ciclo contínuo das políticas públicas, que inviabiliza o planejamento de formações que verdadeiramente subsidiem o professor nas ações de sala de aula. Na verdade, a prática docente, continuamente recontextualizada pelos produtores e executores das políticas públicas, deveria ser apenas contextualizada, ou seja, considerada de forma fiel às demandas do professor. Enquanto um formador considera como necessidade de um grupo de professores do 4º ano refletir sobre modos de ensinar os números racionais, a real demanda pode estar centrada no encaminhamento das dificuldades dos alunos com as operações de multiplicar e dividir. Essa distância entre a expectativa do formador e a necessidade do professor é decorrente da hierarquia estabelecida entre as recontextualizações, cabendo à instância institucional definir o que é mais adequado para encontros de formação continuada de professores. Embora as políticas circulem pelos diferentes contextos e sejam constantemente recontextualizadas, a lógica da verticalidade ainda impera, uma vez que os processos de recontextualização das instâncias institucionais se sobrepõem aos processos de recontextualização dos professores.

Hibridismo é o resultado das recontextualizações, isto é, de uma mistura de lógicas recontextualizadas, que produz discursos híbridos. No hibridismo, como já apontado, não há espaço para a ideia de verticalidade, ou seja, não é possível afirmar que, por exemplo, o currículo gerado pelas esferas oficiais chega à sala de aula apenas por um processo de adaptação, conforme as necessidades definidas pela escola ou pelo professor. Essa recontextualização não é direta nem tranquila, pois o discurso e a ação do professor e dos demais atores da escola – supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos – correspondem a um híbrido resultante de vários processos de recontextualização.

Segundo Lopes (2005, p. 59),

O entendimento da recontextualização como desenvolvida por processos híbridos abre a possibilidade, portanto, para pensarmos a recontextualização nos termos da lógica cultural da tradução [...]. Não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro.

Em síntese, cabe às análises que adotam os conceitos de recontextualização e hibridismo investigarem o que é valorizado e, conseqüentemente, privilegiado em cada discurso e em cada texto, de cada contexto, considerando todos os atores envolvidos.

As respostas oriundas de uma entrevista concedida por uma formadora de professores do 4º ano, em Matemática, foram consideradas um dos vários discursos pertencentes ao

contexto da prática institucional das políticas públicas da SME-SP e constituíram o *corpus* de análise deste trabalho, cujo foco foi a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

## **O cenário da entrevista e aspectos metodológicos**

O atual contexto, no qual a implementação da BNCC se insere, não é muito diferente de outros que já vivenciamos, em que os resultados das avaliações externas – nacionais e internacionais – apontam para a necessidade da produção de novas orientações curriculares e outras políticas públicas educacionais. Temos, como exemplo, as ações da SME-SP da gestão Serra-Kassab<sup>5</sup>. Em 2005, as escolas municipais do município de São Paulo apresentavam um Ideb aquém do esperado, ou pelo menos inferior ao das escolas estaduais do Estado de São Paulo<sup>6</sup>, considerando a avaliação dos alunos de 4ª série/5º ano (ano de término do primeiro ciclo de escolaridade do ensino fundamental, avaliado pelas provas institucionais até hoje).

Com a intenção de melhorar o desempenho dos alunos e reverter os resultados das avaliações externas, e conseqüentemente o Ideb, foram criadas políticas públicas educacionais, por meio de diferentes ações da SME-SP, já a partir de 2005, logo após a posse da nova gestão do governo.

No ano de 2007, foi publicado o documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: Ciclo I* (SÃO PAULO, 2007), seguido pela implementação de políticas públicas voltadas para a produção massiva de materiais que orientavam a prática docente e para a formação continuada de coordenadores e professores, sobretudo nas áreas de Alfabetização e Matemática.

Como parte de uma investigação desenvolvida em uma tese de doutorado, que objetivou analisar as políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em Matemática, implementadas no período de 2005 a 2012, pela SME-SP, foram observados, pela pesquisadora, quatro encontros de formação continuada de Matemática, oferecidos quinzenalmente, no período noturno, a 32 professoras<sup>7</sup> de uma

---

<sup>5</sup> José Serra foi prefeito de São Paulo em 2005 e 2006. Renunciou ao cargo para se candidatar ao governo do estado de São Paulo nas eleições de outubro de 2006. Gilberto Kassab assumiu a prefeitura e se reelegeu em 2008, governando a cidade até 2012.

<sup>6</sup> Estes dados estão disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.

<sup>7</sup> A formação era voltada para professores do 4º ano (na época, último ano do Ciclo I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo), porém, como as vagas não haviam sido totalmente preenchidas, professores do 2º

das 13 Diretorias Regionais de Ensino (DRE) do município de São Paulo. Após um mês do último encontro de formação, foi realizada uma entrevista com a formadora Isabel<sup>8</sup>, gravada em áudio e posteriormente transcrita, ocorrida na sede da DRE, com a duração de 60 minutos. Como a pesquisa de doutorado também envolveu a análise de nove documentos, dentre eles, orientações curriculares e materiais voltados aos professores e aos alunos, elaborados ao longo da gestão, bem como de entrevistas realizadas com duas professoras que vivenciaram o processo de formação oferecido por Isabel, a escolha de uma única ação formativa, com uma formadora responsável, justifica-se diante do montante de dados – textos e discursos – a serem analisados no decorrer da pesquisa. Após conversa com a supervisora geral de formações continuadas da SME – SP, antes do início da ida a campo, foi orientada a escolha por essa formação que, na época, estava prestes a ocorrer em uma DRE da zona norte de São Paulo.

Entrevistar a formadora teve como principal objetivo investigar elementos decorrentes dos processos de recontextualização de currículo, de formação continuada de professores e de prática docente, que poderiam compor o discurso da agente responsável pela ação formativa. Utilizou-se, assim, o referencial teórico-analítico do ciclo contínuo de políticas públicas e, mais especificamente, os conceitos de recontextualização e hibridismo, como sustentação da análise dos dados provenientes da entrevista, uma vez que Isabel pertencia ao contexto da prática institucional e já havia atuado no contexto da prática escolar, o que, na abordagem de Stephen Ball, resultaria em uma ação híbrida de formação continuada de professores, constituída de várias vozes provenientes das (re)interpretações realizadas por um único agente público.

Para este artigo, foram selecionados e analisados excertos da entrevista sobre o percurso formativo e profissional da formadora e sobre o planejamento dos encontros de formação continuada, com o propósito de ilustrar os conceitos de recontextualização e hibridismo, destacados neste texto.

Os quatro encontros de formação continuada foram planejados previamente pela equipe de formadores da DRE com o objetivo de capacitar os professores no atendimento dos alunos do 4º ano<sup>9</sup> que apresentavam dificuldades com a Matemática. Os temas abordados

---

ano também compuseram o grupo. Foram abertas 40 vagas; 36 foram os inscritos e 32 foram os participantes (somente professoras).

<sup>8</sup> Isabel é o nome fictício atribuído à formadora de Matemática que ministrou os encontros de formação continuada de professores, analisados neste estudo.

<sup>9</sup> As salas de 4º ano, cujos professores participaram dos encontros de formação, correspondiam, na época, ao último ano de escolaridade do Ciclo I do ensino fundamental de oito anos, organização de ensino que se extinguiria no ano seguinte, em 2013, quando passaria a existir somente o ensino fundamental de nove

foram: campo aditivo, campo multiplicativo, números racionais e estratégias de cálculo na resolução de problemas<sup>10</sup>.

## Os excertos comentados

### *Do percurso formativo e profissional*

Isabel era licenciada em Matemática e, antes de assumir o cargo de formadora, foi professora dos anos finais do ensino fundamental e coordenadora pedagógica de escolas públicas municipais e estaduais de São Paulo. Ao longo da entrevista, mencionou o desejo de aperfeiçoar-se profissionalmente como formadora para atender, mais diretamente, os professores dos anos iniciais nas questões referentes à Matemática e seu ensino.

*Isabel: eu sinto necessidade ainda de um aprimoramento na minha formação enquanto formadora mesmo... os professores principalmente de ciclo I eles têm dificuldade em trabalhar a linguagem matemática com os alunos e aí a gente sabe que se tem dificuldade deixa um pouquinho de lado ou não aprofunda muito com o aluno*

*Pesquisadora: pela questão do conteúdo Isabel?*

*Isabel: exatamente porque eles têm dificuldade... a gente viu na formação isso a questão dos números racionais eles têm muita dificuldade não só professor do ciclo I o professor de matemática do ciclo II também tem essa dificuldade em trabalhar com os meninos a gente viu essa questão na álgebra a álgebra é uma coisa muito séria para você introduzir com os meninos porque também sofre uma ruptura total ali*

*Pesquisadora: sim é uma segunda grande ruptura no ensino da matemática a primeira é a dos decimais*

*Isabel: exatamente então como eu vou introduzir isso eu sinto necessidade de uma formação para eu formar também o meu professor para estar trabalhando lá com os meninos porque os resultados em matemática são péssimos aquém do desejado trabalha-se muita técnica operatória*

(Diálogo entre pesquisadora e formadora, 2015)<sup>11</sup>

---

anos. As dificuldades em Matemática desses alunos e a possibilidade de retenção dos mesmos se constituiria em um problema para a SME-SP, considerando que no ano seguinte não seria mais oferecido o mesmo ano de escolaridade, o que tornaria o acolhimento aos repetentes algo, a princípio, sem solução. Foi a partir desse contexto que surgiu a necessidade de oferta de uma formação continuada para atender professores especificamente de salas desse ano de escolaridade.

<sup>10</sup> A escolha dos temas reflete uma concepção de ensino já adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997. Campo aditivo e campo multiplicativo são termos adotados na Teoria dos Campos Conceituais – proposta nos anos 1990 por Gerard Vergnaud –, presentes nas orientações didáticas dos PCN de Matemática.

<sup>11</sup> Para a transcrição da gravação em áudio da entrevista realizada com a formadora foram utilizadas as normas do Projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo – Projeto NURC/SP – Núcleo USP. In: PRETI D. (org). **O discurso oral culto**. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. v. 2). 224p.

No excerto, evidencia-se a preocupação de Isabel com as dificuldades dos professores em Matemática e com o trabalho que eles desenvolviam junto aos alunos que também apresentavam dificuldades. A entrevistada explicitou sua necessidade de continuar os estudos para buscar caminhos de orientar os professores para esse fim e, conseqüentemente, melhorar os *péssimos* resultados em Matemática. Embora, durante a entrevista, Isabel não tenha mencionado as avaliações externas, nota-se que elas estão de alguma forma presentes no último enunciado do excerto. E isso não seria diferente, tendo em vista que os resultados desses instrumentos constituíram o cenário gerador das políticas públicas da SME-SP daquela época.

A experiência de Isabel como professora aproximava-a da realidade da sala de aula e, como coordenadora pedagógica, disse ter orientado os professores para o trabalho cotidiano. No entanto, na atuação como formadora, reconheceu sua limitação em subsidiar os docentes na tarefa de orientar os alunos com dificuldades de aprendizagem, e, nesse sentido, desejava um aperfeiçoamento acadêmico-profissional.

Pode-se destacar aqui a composição de um discurso híbrido da formadora, composto por sua prática como professora e coordenadora e por sua visão institucional, voltada para a necessidade de formar professores preparados para elevar os índices de desempenho dos alunos nas avaliações externas. Ao mencionar os números racionais e a álgebra, Isabel recontextualiza o currículo a partir de sua experiência de sala de aula – como professora e coordenadora pedagógica – e da conseqüente necessidade de auxiliar os alunos com dificuldades em Matemática. No entanto, ao final do excerto, não deixa de revelar um aspecto do macrocontexto, referente aos “resultados em matemática”.

De acordo com Ball (2001, 2006), o hibridismo é composto por lógicas conflitantes e isso pode ser verificado no discurso da formadora, uma vez que a lógica da verticalidade, controlada pelas avaliações institucionais, se defronta com a lógica do contexto da prática, oriunda de sua experiência como professora e coordenadora pedagógica. Ao assumir o cargo de formadora, Isabel recontextualiza sua própria prática, de acordo com as demandas da SME-SP, e essa recontextualização, por sua vez, passa a conflitar com suas preocupações originais. Isabel sabe, por exemplo, que os alunos apresentam dificuldades com a Matemática, mas ao mesmo tempo entende que há uma programação mínima a ser cumprida nos encontros de formação e, a todo o momento, luta contra a escassez de tempo para realizá-la. Antes de finalizar, Isabel afirma que os quatro encontros foram insuficientes para explorar, a contento, os quatro temas planejados para os encontros de formação.

### *Do planejamento dos encontros de formação*

Quanto ao planejamento dos encontros, é possível verificar a existência de um outro “híbrido” (BALL, 2006), uma vez que diferentes contextos se cruzam em sua elaboração e execução: a) o contexto da definição de texto, representado pelo documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: Ciclo I* (SÃO PAULO, 2007) e outros materiais oficiais de apoio ao professor; b) o contexto de influência, composto por estudos teóricos da comunidade epistêmica referendada pela SME-SP e pela comunidade disciplinar da área da Matemática, realizados por Isabel, que a subsidiam no planejamento dos encontros; c) o contexto dos resultados e efeitos, determinado, especialmente no caso desta formação, pelo desempenho insatisfatório dos alunos do 4º ano do ensino fundamental de oito anos e d) o contexto da prática institucional, definido pela experiência profissional e pelos objetivos dos organizadores das formações da DRE. A influência desses quatro contextos pode ser verificada no comentário de Isabel, transcrito a seguir.

*Isabel: e aí eu conversei com a Celina<sup>12</sup> que é da Secretaria Municipal na área de Matemática de ciclo I e nós pensamos juntas essa formação o que poderia ser trabalhado com o professor para que ele chegasse lá na sala de aula com os alunos que se ainda têm dificuldade de aprendizagem para que eles avançassem nas suas aprendizagens... e aí a gente pensou na resolução de problemas fazer uma formação na perspectiva da resolução de problemas aí em números naturais e também nos racionais então a gente fez lá campo aditivo resolução de problemas de campo aditivo foram quatro encontros de três horas que assim é um tempo muito curto para abordar tanto conteúdo (...)*  
(Comentário da formadora, 2015)

O contexto da prática de formação continuada se constitui no que Ball (2006) denomina de “arena”, uma vez que é composto pela presença de discursos variados e conflitantes, provenientes até mesmo de um único ator, como foi mencionado anteriormente acerca das vozes que habitam o discurso da formadora.

Durante a entrevista, Isabel sintetizou seu principal objetivo com os encontros de formação continuada de professores, quando lhe foi perguntado o que mais a desafiou no decorrer desse trabalho.

*Isabel: meu desafio maior foi organizar uma formação em que eu pudesse estar dando conta de todo conteúdo para que elas levassem para a escola... para que elas pudessem ver a matemática de uma maneira diferente entendeu? que elas*

---

<sup>12</sup> Celina é assessora da SME-SP, que, na ocasião, planejou os encontros de formação juntamente com Isabel.

*pudessem se apropriar de conhecimentos para estar desenvolvendo na sala de aula com os alunos de uma maneira assim bem legal bem bacana (...)*  
(Comentário da formadora, 2015)

Ao priorizar os conteúdos a serem apropriados pelos professores em detrimento de suas necessidades – apesar da preocupação sempre presente da formadora com as dificuldades dos professores e dos alunos –, nota-se a ideia, não somente de Isabel e sim de toda a equipe que participou do planejamento dos encontros, de instrumentalizá-los de acordo com a nova demanda das orientações oficiais, com o objetivo de aperfeiçoar o ensino, melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, elevar os índices de desempenho nas avaliações externas.

De acordo com Lopes (2006), os textos e os discursos são contextuais, isto é, sofrem as influências locais de quem os lê e os ouve. Pode-se verificar essa ideia na intenção da formadora em “dar conta de todo o conteúdo” do texto das *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: Ciclo I* (SÃO PAULO, 2007), previsto para os encontros de formação, de uma “maneira assim bem legal bem bacana”. O texto oficial, portanto, foi recontextualizado pela formadora nas estratégias planejadas para as ações formativas. Se a formadora fosse outra pessoa, possivelmente, a abordagem do texto seria diferente.

O planejamento dos encontros também ocorreu a partir da visão institucional da SME-SP de que o documento curricular deveria ser previamente lido pelo professor e que essa leitura se constituiria o passo inicial da formação. Dessa forma, campo aditivo, campo multiplicativo, números racionais e estratégias de cálculo na resolução de problemas eram considerados temas dos anos iniciais do ensino fundamental que seriam apenas aprofundados nos encontros de formação continuada dos docentes. Essa ideia está presente na expectativa expressa pela formadora em relação ao professor.

*Isabel: e é aquela coisa também o professor como já está em contato com o material da prefeitura já há um tempo a gente pensa que ele já tem... que ele já traz um certo conhecimento uma certa leitura antecipada dos materiais e tal*

*Pesquisadora: essa é sua expectativa?*

*Isabel: essa é a expectativa que a gente tem em relação ao professor e realmente alguns têm mas outros não a gente percebe isso na formação*

(Diálogo entre pesquisadora e formadora, 2015)

Isabel também expôs a visão da SME-SP de que o professor que participasse das formações poderia se tornar um *multiplicador*, levando para a escola onde lecionava aquilo que aprendia na formação continuada. Para ela, os encontros de formação continuada tinham o papel de preparar alguns professores (certamente os mais

interessados em se aperfeiçoar!), de modo que a aprendizagem ocorrida nos encontros pudesse ser propagada não só aos demais professores que não participaram das formações, como ao próprio coordenador pedagógico das escolas.

*Isabel: eu enviei (o material da formação, por e-mail) para elas (as professoras) darem continuidade lá (na escola) se elas tivessem dúvida estarem retomando e trabalharem também na ( ) porque a intenção é assim quando você faz uma formação o que você pensa? que o professor é um multiplicador o que vem aqui ele vai multiplicar na unidade escolar (...)*

*Pesquisadora: espera-se isso*

*Isabel: espera-se isso porque não dá para vir todos então por isso que a gente faz o envio do material e solicita para eles “olha conversa com o coordenador pedagógico você veio na formação você forma os outros colegas” então é um multiplicador (...)*

(Diálogo entre pesquisadora e formadora, 2015)

Percebe-se, pelos comentários, que aspectos diretamente relacionados à realidade do corpo docente de cada escola, tais como: segurança no domínio do conteúdo e disponibilidade do professor *multiplicador*, entrosamento entre os professores, existência de horários coletivos em que todos estejam presentes, envolvimento do coordenador pedagógico com as formações oferecidas pela SME-SP, deixam de ser considerados. É como se a função *multiplicador* pudesse ser simples e direta e se concretizar imediatamente após os encontros de formação.

Além disso, a ideia expressa pela formadora de que as professoras *levassem para a escola* o conhecimento adquirido nos encontros reforça a perspectiva tecnicista da formação de professores, pela qual o docente é visto como um técnico ou um usuário, e não como um produtor de conhecimentos.

Apesar de se constituir um sujeito híbrido, que recontextualizou suas ações ao longo da trajetória profissional, a formadora revela, em seu discurso, a predominância do contexto da produção de texto e da prática institucional, a partir da lógica da verticalidade, desconsiderando a realidade do contexto escolar.

Embora, ao longo do diálogo, Isabel tenha considerado o período de formação curto para abordar tantos assuntos, a formadora avaliou os encontros de forma positiva. Demonstrou insatisfação apenas pelo último encontro, cujo tema foi *estratégias de cálculo*, pois considerou que o período de três horas daquela única noite não havia sido suficiente para abordar um assunto ainda conflitante entre os professores. Segundo Isabel, para o professor reconhecer que há outras estratégias de resolução de problemas, além da técnica algorítmica, seria necessário um tempo muito maior de discussão.



Nota-se uma oscilação de foco da formadora entre as demandas dos professores e o cumprimento do planejamento dos encontros. Se o sujeito híbrido Isabel tivesse se revelado integralmente ao longo do planejamento da formação, no contato com os assessores da DRE, provavelmente questionamentos quanto ao número de encontros da formação e à dinâmica de cada encontro surgiriam e aspectos importantes poderiam ter sido revistos previamente.

A abordagem do ciclo contínuo de políticas públicas, de Stephen Ball, aponta a natureza complexa das ações institucionais – neste caso, em particular, voltadas para a formação continuada de professores – e indica a necessidade de articulação entre as ênfases do macrocontexto e do microcontexto. Aproximar o objetivo central da SME-SP, de subsidiar os professores no enfrentamento das dificuldades dos alunos do 4º ano, em Matemática, das reais demandas dos docentes, quanto a essas e as suas próprias dificuldades, corresponderia a uma ação de maior fluidez na negociação das necessidades entre os envolvidos nas políticas públicas educacionais.

### **Considerações finais**

Isabel foi uma das agentes da cadeia de pessoas responsáveis por operacionalizar as políticas públicas de formação continuada de professores da SME-SP na gestão Serra-Kassab, representando o contexto da prática institucional na coordenação dos encontros. Os momentos de formação continuada constituem no que Ball (2006) denomina de *arena*, uma vez que são compostos por diferentes e, por vezes, conflitantes *vozes*: a *voz* da professora e coordenadora Isabel, a *voz* da formadora Isabel, a *voz* dos assessores da SME-SP, a *voz* dos textos oficiais, a *voz* dos especialistas que compõem o contexto de influência da equipe da Secretaria e a *voz* do professor. Dessa forma, o previsível conflito da formadora engloba questões originadas nessas *vozes*, como: a) transmitir o conteúdo e as estratégias de ensino estabelecidas pela SME-SP em pouco tempo de formação, b) desejar ampliar o aprofundamento de alguns temas a partir dos estudos teóricos que realiza, c) buscar auxiliar o professor em suas dificuldades e d) não se sentir devidamente capacitada para conduzir as formações de forma eficiente.

Considerando as inquietações das professoras participantes dos encontros de formação, percebidos nos momentos de observação da pesquisadora, é possível verificar que ações como saber gerir uma sala de aula, atender, em uma mesma turma, a alunos com níveis variados de desenvolvimento, reconhecer a adequação ou não de uma dinâmica de

trabalho de acordo com os objetivos pedagógicos, conciliar o ensino com o gerenciamento da indisciplina, são algumas das demandas do docente dos dias de hoje. Aproximando essa reflexão das ideias de Tardif (2013) sobre “as três idades do ensino”, pode-se imaginar que “na era da vocação” a gestão da sala de aula baseava-se em uma conduta do docente que garantisse o silêncio, de modo que a transmissão do saber ocorresse a contento. Na “era do ofício”, ao professor, valorizado pela sua experiência no magistério, cabia a gestão da sala de aula no sentido de propor situações que realmente promovessem a aprendizagem; nessa época, o professor já era reconhecido pelos bons métodos de ensino empregados em sala de aula. Atualmente, na “era da profissionalização”, ter domínio sobre a gestão da sala de aula é algo que vai além do ensino, uma vez que outras questões estão presentes no dia a dia da escola, tais como a indisciplina dos alunos, a perda do papel de autoridade do professor, assuntos de natureza social, que envolvem diretamente o corpo discente, a concorrência oferecida pelas novas tecnologias (estudar tornou-se algo desinteressante!) etc.

Certamente, gerir uma sala de aula nos dias de hoje é mais complexo do que há 30 anos, e, de modo geral, isso não é algo discutido e trabalhado, com consistência, nos encontros de formação continuada que seguem a lógica da verticalidade.

Do ponto de vista global, foram legítimas as prioridades estabelecidas pela SME-SP na gestão Serra-Kassab para a formação continuada de professores, já que estavam de acordo com as ideias sobre ensino e aprendizagem veiculadas pelos documentos oficiais, que, por sua vez, estavam relacionadas ao objetivo maior e também legítimo de elevar os índices de desempenho dos alunos. Essa lógica era reflexo da filosofia do mundo globalizado e, nesse sentido, não poderia ter sido diferente. De acordo com Ball, “a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência, conectadas ao processo de globalização” (BALL, 2001, p. 102). Possivelmente, faltou à proposta de formação continuada de professores das políticas públicas municipais de São Paulo de 2005 a 2012 *invadir* os contextos locais, isto é, sem abandonar seus princípios gerais, *abrir seus ouvidos* para as questões locais, apresentadas pelos professores, sobretudo, no primeiro contato.

Além disso, já que a prioridade era a de subsidiar os professores no trabalho com os alunos candidatos à retenção, não seria mais adequado planejar os encontros a partir do relato dos docentes sobre suas necessidades de trabalho com tais alunos? Já se havia passado um semestre de aulas, ou seja, o professor provavelmente saberia localizar as dificuldades

dos alunos. Será que resolver problemas do campo aditivo representava, de fato, a realidade dessas dificuldades? O foco não deveria estar nas questões de caráter emergencial enfrentadas na sala de aula? Não seria mais coerente, em um primeiro momento, escutar a *voz* do professor para, a partir dela, planejar os encontros de formação?

Ao formador ou à equipe responsável pela formação continuada de professores caberia, portanto, a função de relacionar/adequar/ajustar as intenções globais da SME-SP às realidades locais. Dessa forma, o planejamento dos encontros ministrados pela formadora Isabel corresponderia ao ponto de partida para o trabalho de formação definido e desenvolvido posteriormente, a partir das demandas do grupo de professoras. A recontextualização dos documentos oficiais, realizada por Isabel e por todos os envolvidos no planejamento dos encontros, se legitimaria, com isso, a partir da prática docente, o que também seria mais coerente com as preocupações genuínas da formadora em atender às necessidades das professoras.

Assim sendo, considerando o ciclo de políticas públicas, de Stephen Ball, e mais especificamente seu movimento cíclico, que demonstra a relação entre os diferentes contextos das políticas públicas, o contexto da prática da sala de aula deveria representar, na *voz* do professor, um caminho natural para a definição não somente das ações práticas das políticas públicas educacionais como também dos próprios textos oficiais. Embora haja a tentativa de se considerar a opinião dos atores da comunidade educacional durante a elaboração de orientações curriculares (houve, por exemplo, duas fases de consulta à comunidade na elaboração da BNCC), verifica-se que a lógica da verticalidade permanece na implementação das políticas públicas de formação continuada de professores, por meio da qual as ações oficiais definem e dirigem a prática docente em detrimento das reais demandas do professor.

## Referências

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2019.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996 – 2006)**. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/CICLO\\_DE\\_P\\_71.pdf](http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/CICLO_DE_P_71.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2019.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

ROSA, S. S. Entrevista com Stephen J. Ball - Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, vol.18, n. 53, p. 457-466, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/12.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: Ciclo I**. São Paulo: SME/DOT, 2007. Disponível em: <[https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/1077/OrientaCurriculares\\_ExpectativasAprendizagem\\_EnsFnd\\_cicloI.pdf](https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/1077/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagem_EnsFnd_cicloI.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2019.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

Recebido: 27/04/2019

Aprovado: 24/07/2019