

Educação pública do estado de São Paulo: denúncias e anúncios em diálogo com professoras que ensinam Matemática

Resumo: Este artigo é uma ampliação do trabalho intitulado *Anúncios e denúncias sobre (im)possibilidades pedagógicas e curriculares na rede estadual de educação de São Paulo* publicado nos anais do 6º Fórum Nacional sobre Currículos de Matemática. O objetivo deste estudo é compreender os impactos e as percepções manifestadas em duas entrevistas realizadas com docentes sobre diversas propostas curriculares implementadas desde 2023 na rede estadual supracitada, com destaque para o Material Digital do Programa Sala do Futuro. Apresentamos as principais ações que orientam a materialização dessa política educacional, enfatizando os desdobramentos da utilização de *slides* do referido Programa. Por fim, sob uma perspectiva freireana, analisamos os dados produzidos pelas narrativas coletadas, identificando denúncias e anúncios sobre a política curricular vigente.

Palavras-chave: Educação Matemática. Políticas Públicas. Plataformas Digitais.

Public education in the state of São Paulo: complaints and announcements in dialogue with teachers who teach Mathematics

Abstract: This article is an expansion of the text entitled *Announcements and complaints about pedagogical and curriculum (im)possibilities in the state education network of São Paulo* published in the annals of the 6th National Forum on Mathematics Curriculum. The objective is to understand the impacts and perceptions expressed in two interviews conducted with teachers about curriculum proposals implemented since 2023 in the state network, with emphasis on the Digital Material of the Sala do Futuro Program. We present the main actions of this educational policy, emphasizing the consequences of using slides from the aforementioned Program. Finally, from a Freirean perspective, we analyze the data produced by the collected narratives, identifying complaints and announcements about the current curriculum policy.

Keywords: Mathematics Education. Public Policies. Digital Platforms.

La educación pública en el estado de São Paulo: quejas y anuncios en diálogo con profesores que enseñan Matemáticas

Resumen: Este artículo es una ampliación del trabajo titulado *Anuncios y denuncias sobre (im)possibilidades pedagógicas y curriculares en la red educativa estatal de São Paulo* publicado en las actas del VI Foro Nacional de Currículos de Matemáticas. El objetivo de este estudio es comprender los impactos y percepciones expresadas en dos entrevistas realizadas a docentes sobre propuestas curriculares implementadas desde 2023 en la mencionada red estatal, con énfasis en el Material Digital del Programa Sala do Futuro. Presentamos las principales acciones que orientan la materialización de esta política educativa, enfatizando las consecuencias del uso de diapositivas del mencionado Programa. Finalmente, desde una perspectiva freireana, analizamos los datos producidos por las narrativas recolectadas, identificando quejas y anuncios sobre la política curricular actual.

Fernanda Veloso Saraiva

Secretaria Municipal de Educação de
São Paulo
São Paulo, SP — Brasil
ID 0009-0006-7985-6179
✉ fernanda.saraiva@ime.usp.br

Glauber Carvalho da Silva

Universidade de São Paulo
São Paulo, SP — Brasil
ID 0000-0003-1576-7194
✉ glaubercarvalho90@gmail.com

Júlio César Augusto do Valle

Universidade de São Paulo
São Paulo, SP — Brasil
ID 0000-0002-7971-0405
✉ julio.valle@ime.usp.br

Recebido • 21/09/2024

Aceito • 09/12/2024

Publicado • 10/08/2025

Editora • Rieuse Lopes ID

ARTIGO

Palabras clave: Educación Matemática. Políticas Públicas. Plataformas Digitales.

1 Introdução

*“Pai, afasta de mim esse cálice”
(Chico Buarque e Milton Nascimento)*

Entre desinformações e normativas que apontam, cada vez mais, para a plataformação da educação pública paulista, o professor entrevistado afirma que parece existir “*uma arquitetura do mal*” que limita as possibilidades de atuação docente. Em outros contextos, entre rumores e fofocas, ouvimos¹ comparações entre a atual conjuntura e uma ditadura. Não é hiperbólico, portanto, iniciarmos este artigo com o excerto acima: um manifesto contrário ao sistema repressivo e autoritário durante a ditadura que assolava o território nacional entre 1964 e 1985. Em um jogo entre o bíblico e o subversivo, para fugir do cerceamento, *cálice* toma espaço sob *cale-se*, um imperativo que ainda perpassa a realidade de muitas professoras². Desejamos ouvi-las e, por meio deste escrito, ampliar e publicizar suas vozes, notificando anúncios e denúncias presentes em seus relatos sobre as diversas mudanças que estão se materializando no cotidiano escolar e no currículo de Matemática da rede estadual paulista desde 2023.

E assim, em meio a uma atmosfera que grita silenciosamente *cale-se e obedeça*, as professoras das escolas estaduais de São Paulo lidam com numerosas e significativas mudanças anunciadas e impostas verticalmente, sem ou com pouca consulta popular. Novas orientações educacionais são reveladas à comunidade paulistana, comumente por meio de manchetes de jornais e publicações em *sites* oficiais, como as que podem ser observadas nas imagens a seguir. Uso excessivo de materiais e plataformas digitais, uso de inteligência artificial para elaboração de material didático, ferramentas de avaliação do trabalho docente pautadas no tempo de uso das plataformas e no desempenho do corpo discente em provas externas são exemplos de alterações das diretrizes educacionais que interferem diretamente no cotidiano escolar e nas possibilidades de currículo vivenciadas em sala de aula.

Segunda-Feira, 24/04/2023

Educação de SP oferece material digital inédito para professores da rede; assista ao vídeo

Docentes agora contam com mais de 1,4 mil aulas disponíveis para aplicação direta em sala de aula ou customização do conteúdo

Figura 1: Manchete sobre a divulgação dos materiais digitais (São Paulo, 2023)

As manchetes articuladas à introdução deste texto caracterizam parte substancial do contexto e das preocupações que mobilizam o desenvolvimento da pesquisa, cujo primeiro recorte está sistematizado neste texto. A Figura 1 consiste em uma das primeiras divulgações acerca dos materiais digitais disponibilizados ao corpo docente da rede estadual paulista para condução do trabalho pedagógico ou, como lemos no subtítulo, “aplicação direta em sala de

¹ É importante explicarmos que, como diferentes sujeitos colaboraram com o desenvolvimento deste texto, o uso da primeira pessoa do plural contempla o propósito de reafirmar a autoria coletiva.

² Cabe destacar que optamos pelo gênero gramatical feminino para generalizações no plural, tanto porque as mulheres são maioria da categoria docente no Brasil (Brasil, 2024), quanto para tensionarmos o uso da língua como ferramenta de manutenção do patriarcado e da cisheteronormatividade.

aula”.

O texto de apresentação das medidas que fazem parte do Programa Sala do Futuro, lançado em março de 2023, afirma que seu principal objetivo é contribuir para a melhoria dos indicadores educacionais, assim como a frequência e a *performance* das estudantes. Não tardou, contudo, para que as primeiras falhas emergissem: erros conceituais graves nos conteúdos de todas as disciplinas (Figura 2), concepções equivocadas em relação ao desenvolvimento de habilidades por faixa etária e até mesmo o uso de vídeos do Movimento Brasil Livre (MBL), o mesmo patrocinador do Movimento Escola sem Partido (Figura 3). Embora, conforme evidenciam as manchetes a seguir, a gestão da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (Seduc) tenha buscado responsabilizar *culpados* e corrigir os erros e falhas mencionadas, resta, na concepção da política, o equívoco de tentar suprir as deficitárias condições de trabalho docente com a oferta de material didático digital planejado por pessoas que não necessariamente conhecem a realidade da rede estadual de ensino

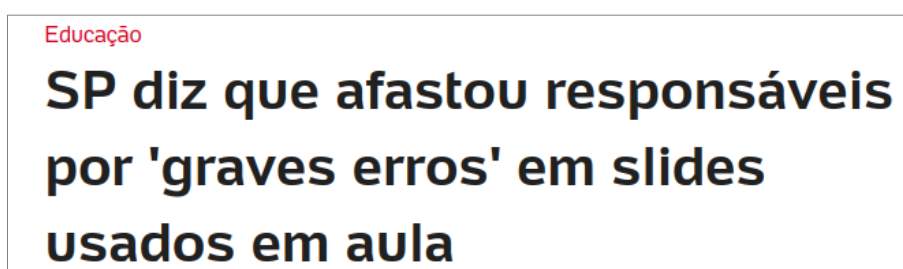


Figura 2: Manchete sobre erros encontrados nos *slides* disponibilizados (Bimbati, 2023)




Figura 3: Manchete sobre vídeo do MBL em plataforma (Bernardo, 2024)

Cabe explicar que, para Paiva (2021, p. 37), o MBL é “um novo núcleo da Direita que, a partir de financiamentos, é capaz de disseminar notícias falsas (*fake news*), como verdades absolutas e inquestionáveis [...]”, contribuindo para o espraiamento do conservadorismo na sociedade brasileira, como na Educação.

Outrossim, para ilustrar mais concretamente os materiais disponibilizados no âmbito do referido Programa, apresentamos as imagens dos *slides* que foram utilizadas no próprio texto de divulgação da política curricular de que retiramos a primeira manchete deste texto. Neles, é possível compreender a estrutura do material disponibilizado ao corpo docente da rede estadual, que se subdivide em:


- 1 — Para Começar (contexto);
- 2 — Foco no Conteúdo (aprofundamento e prática); e
- 3 — Aplicando (replicação em contextos diferentes).

Com essa estrutura base, os *slides* conduzem o trabalho pedagógico, ainda que as pessoas elaboradoras da política enfatizem que todo o material é editável e pode ser complementado ou alterado pelas professoras.

 **Para começar**

Antes da apresentação dos conceitos trigonométricos que faremos nesta aula, convidamos você a apreciar o poema "Pôr do sol trigonométrico", da autora Maria Augusta Ferreira Neves, disponível em: <https://bityl.com/lmf3M6>. Acesso em: 22 fev. 2023. Após a leitura, converse com seus colegas sobre o que entenderam do poema e sua relação com o conteúdo da aula.

Virem-se e conversem.

 **Na prática Correção**

Na função $f(x) = \text{sen}(x)$, nota-se que seus valores do conjunto imagem variam de -1 a 1 , ou seja, $-1 \leq \text{sen}(x) \leq 1$. Assim, temos que:


$$-1 \leq \text{sen}(x) \leq 1$$

$$-1 \leq \text{sen}(x) \leq 1 (+1)$$

$$-1 + 1 \leq 1 + \text{sen}(x) \leq 1 + 1$$

$$0 \leq 1 + \text{sen}(x) \leq 2$$

Logo, temos conjunto imagem $\text{Im}(f) = \{y \in \mathbb{R} / 0 \leq y \leq 2\}$ e $\text{D}(f) = \mathbb{R}$

 **Aplicando Correção**

a) Descubra como são definidas as coordenadas do ponto P' no gráfico. $P' =$ número real x associado ao comprimento do arco $(P, \text{sen}(x))$.

b) Observe o gráfico e assinale a alternativa que apresenta os valores mínimo e máximo, respectivamente, que a função assume.

() 2 e 2 () -1 e 1 () 0 e 1

c) Considere que os valores mínimo e máximo sejam os picos do gráfico. A amplitude, que é a metade da distância vertical entre dois picos, é um valor importante para a modelagem matemática de fenômenos periódicos. Determine a amplitude do gráfico de $y = \text{sen}(x)$.
A amplitude é igual a 1.

d) Analisando o gráfico, é possível definir o conjunto imagem da função $y = \text{sen}(x)$? ($y \in \mathbb{R} / -1 \leq y \leq 1$)

Figura 4: Exemplos de *slides* do material digital da Seduc (São Paulo, 2023)

Para complementar esta introdução, também consideramos relevante, inclusive porque este aspecto será abordado adiante, recuperar alguns discursos que foram veiculados quando do lançamento dessa política curricular. Nesse sentido, a própria redação do *site* oficial da Seduc afirma que:

Do ponto de vista do estudante, o foco do material é a aplicação do conteúdo, ou seja, aprendizagem ativa. Já para o professor, uma vez que a ferramenta é digital, criamos um canal de comunicação mais eficaz da rede com a gente, para entender qualquer melhoria ou alteração que possa ser realizada”, reitera o coordenador pedagógico da Seduc-SP, Renato Dias [...].

A partir do próximo bimestre, além dos exercícios incluídos no material, a proposta é suplementação com exercícios extras, de forma que o professor ofereça ao estudante um maior repertório de prática e alinhamento curricular. *O objetivo é que a emersão do currículo do bimestre dialogue, por fim, com a avaliação da Prova Paulista.* (São Paulo, 2023, s. p., grifos nossos).

Suspeitamos que o alinhamento curricular não proporcione um maior repertório de práticas; ao contrário, tende a homogeneizar o currículo praticado nas salas de aula da rede paulista, favorece a redução e o estreitamento do repertório de práticas que poderiam estar à disposição das estudantes nas diferentes regiões do estado de São Paulo. Esse ponto, contudo, será retomado adiante em momento oportuno. A última manchete que utilizamos para introduzir a problemática deste texto (Figura 5), própria da gestão curricular e da concepção de educação pública da gestão administrativa da Seduc, revela o que aparenta ser um movimento mais desenvolvido de substituição da docência, comprometendo sua capacidade criativa, conectada às dimensões de autoridade, alteridade e autonomia.



Figura 5: Manchete sobre o uso do ChatGPT (Palhares, 2024)

Para explicar como esse cenário tem sido compreendido e como nele vêm atuando, sobretudo, professoras que ensinam Matemática, propomos, neste texto, apresentar e analisar os dados produzidos por meio de duas entrevistas realizadas com um professor e uma professora da rede estadual, de modo a capturar e interpretar, em suas vozes, os desconfortos e as possibilidades que percebem nesse contexto. Na sequência, delineamos as orientações teórico-metodológicas adotadas para o desenvolvimento deste artigo.

2 Orientação teórico-metodológica

Para organizarmos esta seção de orientação teórico-metodológica, explicamos, num primeiro momento, como os conceitos de denúncia e anúncio de Paulo Freire (1997, 2012) se constituem em sua obra e como pretendemos mobilizá-los na análise dos dados produzidos nas entrevistas. Em seguida, tratamos mais detidamente das entrevistas, explicamos quem são as pessoas participantes, caracterizamos cada uma delas e apresentamos o roteiro de perguntas que subsidiaram o diálogo com elas.

Vale destacar que a escolha por descrever o par *teoria-metodologia* nesta pesquisa decorre da compreensão de sua articulação e indissociabilidade nas pesquisas qualitativas, em geral. Não se trata de afirmar a exclusividade das articulações tecidas, mas de reconhecer que elas emergiram enredadas no contexto deste estudo. Em outras palavras, ao considerar o contexto em que está imersa a política curricular no estado de São Paulo, tanto as entrevistas, como forma de produzir os dados, quanto o par conceitual, dialético, denúncia-anúncio de Freire nos ocorreram como possibilidades de compreender, a partir das vozes de professoras da rede estadual paulista, como interpretam e lidam com as diretrizes dessa política.

Assim, para introduzir a orientação teórico-metodológica adotada, recorreremos à afirmação de Freire (1997, p. 671) de que

não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo em que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomamos justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. Ou também alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combalida esperança.

Optamos por introduzir a partir desse excerto por dois motivos principais: primeiramente, porque o considerarmos bastante elucidativo quanto ao propósito central deste trabalho, que é promover uma reflexão sobre o que ocorre atualmente em relação à política curricular paulista, considerando o “tempo que vivemos, tocados por seus desafios” (Freire, 2015, p. 135). Em segundo lugar, porque o trecho também nos conduz ao par anúncio e denúncia. De modo sintético, esse par pode ser compreendido em seu propósito fundamental de “denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a humanizante” (Freire, 2016, p. 58). Porém, é preciso dizer mais para mobilizarmos conceitualmente as ideias do autor, para quem

ao repensar os dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É nesse sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor. [...] Reinsisto em não ser possível anúncio sem denúncia (Freire, 1997, p. 672).

Sua insistência na impossibilidade de um sem o outro nos remete à explicação apresentada pelo próprio autor de que anúncio sem denúncia nos prende ao sonho utópico de transformação que não reconhece quais males devem ser superados para sua efetivação, concretização (Freire, 1997, 2012). De modo análogo, denúncia sem anúncio nos relega ao imobilismo fatalista que o educador tantas vezes criticou como posição de desesperança, que não vê possibilidade de mudança frente à força inescrupulosa de um sistema desigual e injusto (Freire, 2016). Assim, compreendemos que “não é possível anúncio sem denúncia e ambas sem o ensaio de certa posição em face do que está ou vem sendo o ser humano” (Freire, 1997, p. 672).

Nesse mesmo texto, Freire (1997, p. 671) pede para nos afastarmos da ideia de que o profeta, quem anuncia, seja um homem idoso de barbas longas e brancas, em favor de compreendê-lo, mais e mais, como alguém “que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe, no que entende, a raiz do exercício de sua curiosidade epistemológica, atento

aos sinais que procura compreender, apoiado na leitura do mundo e das palavras”. Reunir essas perspectivas sobre a denúncia e o anúncio de que trata Freire (1997) nos permite caracterizar parte substancial da orientação teórico-metodológica. Afinal, além de nos posicionarmos de modo contextualizado em face de um problema grave experimentado atualmente pela rede estadual de educação de São Paulo, buscamos reconhecer o que denunciam e anunciam professoras que lecionam na própria rede, por meio de entrevistas.

Para caracterizar este trabalho do ponto de vista metodológico, remetemo-nos aos textos clássicos de Bogdan e Biklen (1999) e Lüdke e André (1986), além de estudos que tensionam as metodologias no âmbito da Educação Matemática, como Fernandes e Garnica (2021). Para essas pessoas autoras, toda metodologia é caminho a ser percorrido, em que se articulam diferentes procedimentos metodológicos no cotidiano da pesquisa acadêmica. Por isso, explicitá-los como parte de uma orientação adotada não implica uma expectativa ingênua de universalidade dos resultados, mas, em vez disso, busca esclarecer o caminho percorrido neste trabalho. Compreendemos, igualmente, que

a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (Esteban, 2010, p. 127).

No caso deste artigo, em particular, recorreremos às entrevistas semiestruturadas como procedimento privilegiado para a produção de dados. Nesse sentido, consideramos a contribuição de Lüdke e André (1986, p. 34), para quem

a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável.

Ao optarmos por esse procedimento, elaboramos um roteiro prévio composto por oito questões. Esse roteiro, como em qualquer entrevista semiestruturada, permite a complementação, alteração e supressão de perguntas à medida que se desenvolve a entrevista, permitindo que a interação ocorra de forma mais natural e completa. A seguir, apresentamos o roteiro inicial de perguntas. Ressaltamos que a professora e o professor participantes tiveram acesso a este roteiro anteriormente à produção de dados.

- 1) Professor(a), gostaríamos de te pedir que iniciasse nossa conversa se apresentando e contando um pouco sobre suas experiências na docência. Quando ingressou na rede estadual e em qual(is) escola(s) atuou?
- 2) Em seguida, gostaríamos de ouvi-la(o) sobre como têm funcionado as normativas do estado em relação ao trabalho pedagógico. Pode nos contar sobre sua rotina na escola e como essas normativas se materializam no seu cotidiano?

- 3) Ouvimos muito sobre o uso dos *slides* e dos aplicativos digitais e gostaríamos que nos contasse sobre como essas mudanças interferiram em seu trabalho.
- 4) Ainda sobre os dispositivos curriculares e seus desdobramentos no planejamento e trabalho, quais impactos você destacaria como mais significativos?
- 5) Em termos de avaliação da aprendizagem e de avaliação externa, como você vê essas mudanças promovidas recentemente?
- 6) Em sua opinião, existem ganhos promovidos pelas mudanças recentes? Se sim, quais? E perdas?
- 7) Você vê impacto(s) dessas mudanças em sua condição emocional/psicológica e de suas colegas? Se sim, qual(is)?
- 8) Sabendo que essa entrevista subsidiará um trabalho apresentado no Fórum Nacional sobre Currículos de Matemática, você gostaria de deixar alguma mensagem sobre a gestão curricular no estado de São Paulo?

Os dados foram produzidos a partir da entrevista com duas pessoas que lecionam na rede estadual paulista. A primeira entrevistada, uma professora de cinquenta e três anos, atua na rede estadual como concursada há pelo menos dezesseis anos, dos quais treze são na escola onde leciona atualmente. Para preservar seu anonimato, será referida apenas como *professora* ao longo deste texto. Sua entrevista foi realizada por meio de videochamada na plataforma *Google Meet*, com duração aproximada de uma hora e meia.

O segundo participante é um professor de vinte e sete anos, atuante na rede estadual como categoria O, correspondente a professor temporário, embora já tenha sido aprovado no mais recente concurso para efetivo. Ele atua na rede estadual há três anos consecutivos. Sua entrevista foi realizada via *WhatsApp*, aplicativo de mensagens instantâneas, com o envio das questões por escrito e a coleta de suas respostas em formato de áudio. Em ambos os casos, se fez necessário complementar o roteiro da entrevista semiestruturada que havíamos proposto. Para preservar seu anonimato, será chamado apenas de *professor* neste texto.

Outros aspectos relevantes para a apresentação das pessoas participantes envolvem a região de atuação e a caracterização das escolas em que lecionam. Enquanto a professora trabalha em uma escola urbana na capital paulista, o professor leciona no interior de São Paulo, na região do Vale do Paraíba, incluindo uma escola situada na zona rural de seu município. Além disso, há uma distinção significativa quanto ao tipo de escola: a professora atua em uma escola que faz parte do Programa de Ensino Integral (PEI), o que amplia a jornada de trabalho do corpo docente e de estudo do corpo discente. Já o professor leciona em escolas regulares da rede estadual, sem vínculo com o PEI.

3 Desenvolvimento

Nesta seção, abordaremos as análises das entrevistas transcritas, orientando-nos pela tentativa de identificar as mudanças em curso no sistema de ensino do estado de São Paulo. Busca-se, com isso, revelar anúncios e denúncias sobre a implementação das novas políticas públicas e seus impactos no cotidiano escolar e currículo de Matemática. É salutar mencionar que a análise dos relatos da *professora* e do *professor* nos possibilitou identificar e destacar alguns elementos centrais que expressam os efeitos das atualizações curriculares estaduais, a saber: carreira, controle, gestão, ritmo discente, normativas e insubordinação.

Decerto, cada docente entrevistada atribuiu significados cognitivos e afetivos a esses elementos, que nos possibilitam entender as (não) regularidades na aferição das políticas públicas discutidas durante as conversas. Nas análises a seguir, exploramos os dados produzidos nas entrevistas, organizando-os em torno de cada um desses elementos centrais. A

interpretação ocorre sob uma perspectiva freireana, respeitando a relação dialética entre anúncio e denúncia (Freire, 1997), discutida na segunda seção deste artigo.

Assim, quando denotamos o elemento *carreira*, percebe-se que a *professora* e o *professor* vivenciaram realidades semelhantes ao longo de suas trajetórias. Ambas denunciaram que as novas configurações escolares trazem instabilidade na carreira docente, de modo a se sentirem inseguras ou com dificuldades para se manterem na mesma unidade escolar.

Os relatos são atravessados por duas dimensões: a vigilância e controle sobre o trabalho das professoras e a alocação crescente dessas na categoria O — ressalva-se que professoras da categoria O são as que não foram contratadas por meio de um concurso público, portanto, não são efetivas e possuem vínculo temporário. A fim de elucidar o teor desse elemento central e propor discussões, cabe destacar dois trechos extraídos das entrevistas:

Professora: *Quando a escola vira PEI [Programa de Ensino Integral], na época, categoria O esquece. É mandado embora. E nós fomos mandados embora assim: “a partir de amanhã, muito obrigada, você não faz mais parte da escola”. Não é uma coisa que daqui a um mês, daqui 15 dias, não! É a partir de amanhã. E o Estado tem isso. “A partir de amanhã, você não faz mais parte do grupo”. E porque você é categoria O e só poderia contratar os efetivos.*

Professor: [...] *é um pouco da realidade dos professores categoria O, principalmente dos professores que têm é... pouco tempo de serviço pro estado. É... fico um pouco refém dessa questão aí da atribuição. Então, uma tranquilidade que dá e que quase sempre existem aulas para serem atribuídas, mas a gente não tem prioridade pra escolha.*

Os excertos acima corroboram as informações divulgadas pelo Portal G1 (G1, 2024, s. p.) em abril, com base nos dados coletados pela ONG Todos Pela Educação, que revelaram a predominância de contratos temporários na rede estadual de educação em São Paulo. A matéria destaca a instabilidade na carreira docente sob esse regime de contratação ao expor que “em dezembro de 2023, quase 10 mil professores foram demitidos. Desse total, 62% foram recontratados em fevereiro”.

Além disso, em 2024, aproximadamente 40 mil professoras da categoria O não foram reconduzidas às suas funções, impactando diretamente o cotidiano escolar com a falta daquelas. Houve também mudanças nos critérios de atribuição de aulas, o que dificultou a permanência docente na mesma comunidade escolar de um ano para o outro (Alesp, 2024). Esse contexto revela a instabilidade que permeia a carreira docente, evidenciada nas falas das interlocutoras desta pesquisa, bem como em debates no âmbito público e, portanto, político.

No que segue, refletiremos sobre o elemento central denominado *controle*. Vale explicar que, reiteradamente, ambas as pessoas entrevistadas denunciaram situações nas quais relataram sensação de controle, cujos desdobramentos se estendem para além de suas carreiras, afetando também suas práticas em sala de aula. Em especial, a *professora* compreende o controle a partir da sensação de estar sendo constantemente observada e avaliada, o que, segundo ela, resulta na perda de sua autonomia. Ela explica que essa sensação advém de avaliações acerca do seu trabalho e da (não) imposição do uso de *slides*.

Por sua vez, o *professor* descreve o controle como “*uma coerção*” praticada pelo estado sobre o exercício docente, com a finalidade de “*engessar*” seu trabalho e gerar uma sensação de insegurança. Podemos observar essas percepções nos seguintes trechos:

Professora: *Porém você é monitorada na sua... na Diretoria de Ensino, não tinha essa pessoa antigamente. Hoje tem uma pessoa que ela te controla [ênfatisa]. “Ah, mas ela controla pra ser legal e todo mundo trabalhar junto e todo mundo melhorar a Educação” Não sei, não tô lá,*

pode ser o discurso diz que é esse. Eu acredito até então que seja isso. Mas isso também me prende. [...] É claro que a gente muda, porém eu não gosto de ficar presa a isso, de ter que dar satisfação disso, isso me incomoda, pessoalmente.

Professor: E assim, então, não tem internet, equipamentos obsoletos e uma demanda cada vez maior de plataformas né? É... bom, isso tudo vem meio que engessando o trabalho docente, porque eles conseguem monitorar tudo isso por esse BI, né? Nesse BI eles monitoram tudo, desde o acesso às plataformas que são né? É um problema como eu disse; presença; é...tarefas que eles têm um aplicativo lá que se chama Tarefa São Paulo, só que o aplicativo não tem um bom funcionamento e cada vez que você registra a aula no diário o aplicativo lança uma tarefa automática para os alunos né, geralmente é uma tarefa que está atrelada ao material digital, fazendo com que vários professores trabalhem com O [ênfatisa] material digital mesmo na aula porque sabem que a tarefa vai ser uma questão do material digital e mais as questões da Prova Paulista são questões do material digital. Então, eles fazem tudo isso pra engessar o professor, sabe? [...] meio que há uma...há uma coerção né? por parte do ... do Estado com o professor desse jeito. Ou é “Você não vai receber bônus” ou “Você não vai ter pontuação”, então eles querem cada vez mais engessar pra que você trabalhe no material digital.

Dessa maneira, passamos a refletir sobre as plataformas digitais e o Programa Sala do Futuro, que têm sido medidas adotadas pela rede estadual de São Paulo. A *professora* sugere que a aula destinada ao uso de plataformas “*não é perda, é ganho!*”, enfatizando a excelência que entende estar associada a essas tecnologias. Em sua entrevista, ela descreve a infraestrutura do espaço escolar onde atua, destacando a possibilidade de aulas interativas com equipamentos digitais, como salas de informática bem equipadas, e afirma: “*a gente tem uma tecnologia bem avançada na nossa escola*”. Entretanto, essa realidade não é compartilhada pela maioria das escolas estaduais em São Paulo. A partir da conversa com o *professor*, notamos como a imposição do uso das plataformas digitais evidencia e transforma as diferenças em desigualdades, clarificado neste comentário: “*Quebrou, quebrou. E assim, então, não tem internet, equipamentos obsoletos e uma demanda cada vez maior de plataformas, né?*”.

Ademais, embora reiteradamente seja evidenciada pela *professora* uma satisfação com as plataformas, ela destaca um desconforto em ter que “*CUMPRIR [ênfatisa]*” o planejado para ter bons índices na avaliação chamada *Super BI* — já mencionada pelo *professor* em excerto anterior. Essa avaliação é usada, em suas palavras, “*pra eu continuar numa PEI, pra me dar pontuação, pra saber se eu sou uma boa professora ou não*”. É salutar destacar o caráter de monitoramento que essa avaliação exerce sobre o trabalho da *professora*, uma vez que se investiga “*se eu entrei nessas plataformas, quanto que eu entrei, qual é a minha média, qual é o percentual de falta de alunos da minha sala, como que eles estão se desenvolvendo na plataforma*”. Por conseguinte, dadas as denúncias de *professora* e *professor* sobre o funcionamento coercitivo e monitorador dessas avaliações, em especial as relacionadas com o *Super BI*, percebemos que as plataformas digitais estão sendo utilizadas para o controle do trabalho da classe docente.

Com isso em tela, cabe-nos discutir o elemento central denominado *normativas*, presente nos discursos do *professor*. Em particular, ele observa que as diversas e constantes normativas lançadas pela Seduc interferem no processo de ensino e de aprendizagem do corpo discente, gerando, em seu entendimento, uma sensação de insegurança quanto às finalidades dessas diretrizes. Além disso, o *professor* percebe um despreparo da gestão escolar para lidar com essas implementações. Vale destacar que o acesso a essas normativas é dificultoso, o que impede sua consulta na íntegra. Outrossim, o *professor* menciona que:

Professor: O estado, atualmente, o que eu sinto como professor é... que diariamente né? normativas são soltadas pela Seduc e que isso tem um impacto gigantesco na rotina escolar, na

gestão da escola e no trabalho do professor, sabe? Geralmente são algumas normativas que a gente não entende direito o que é e aí fica aquele negócio de um tentar perguntar pro outro né? e inclusive por parte da gestão. Eu já cheguei a ver, inclusive, supervisores que não entendem muito bem o que a normativa tá querendo dizer, sabe? Então, isso vem de cima pra baixo, totalmente hierarquizado né? A Seduc lança alguma coisa, e às vezes eu sinto assim que irresponsavelmente, e a escola que se vire pra... pra mexer no seu né? ... no seu funcionamento pedagógico lá.

O comentário acima revela uma instabilidade da rotina escolar devido às mudanças decorrentes da implementação das normativas lançadas pela Seduc. Ao mesmo tempo, outro caráter entra em cena com essa exposição: a confusão que tais regras produzem. Quem se beneficia com a falta de compreensibilidade que essas normativas carregam, senão um sistema de ensino que deseja inferir o medo sobre a atuação docente em sala de aula ou, em outros termos, uma alienação das professoras? Afinal, se o trabalho docente é cotidianamente monitorado pelo Super BI, pelo uso de plataformas digitais, cumprimento de metas e tarefas *online*, e esses indicadores definem a permanência ou não na instituição escolar, a incerteza sobre como se pode/deve trabalhar influi na limitação das práticas pedagógicas possíveis em sala de aula. Quem arriscaria insubordinar-se quando seu emprego é posto em xeque?

Além disso, outro tema de grande relevância na discussão desse elemento central é o uso dos *slides* que compõem o material digital. Pois, embora não haja uma obrigatoriedade legal, devidamente publicada no Diário Oficial do estado de São Paulo, sobre o uso desses materiais, o relato do nosso interlocutor evidencia que há medidas de coerção para que sejam utilizados. A título de exemplo, mencionam-se as bonificações prometidas por um bom desempenho das turmas na Prova Paulista, uma avaliação externa, cujas questões, segundo o *professor*, são iguais às “*questões do material digital*”. Sobre isso, pode-se ainda citar o seguinte trecho:

Professor: Agora, pra dinâmica da sala eu acho que os slides atrapalharam. Por que que os slides atrapalharam? Porque agora as aulas dos professores SÃO [ênfatisa] os slides, de muitos professores as aulas são os slides né? Então, eu acho que ele antes tinha que uma forma ou outra ter uma certa criatividade ali né? Agora, vários professores utilizam só os slides. E de uma outra forma eles amarram os slides às avaliações externas e atrela isso ao bônus né, então tudo isso né? é uma...uma junção de coisas que...que...é um projeto! É bem arquitetado sabe? É uma arquitetura do mal mesmo, sabe? Eles amarram as pontas. [...] É tão distante quem propôs de quem faz, que não dá certo. Mas o que é foda é que poderia ser mais dialógico e a gente ter mais eficiência no processo de ensino e aprendizagem, mas não é. Várias vezes a...a gestão fica tentando responder às burocracias: isso amarra todo o processo.

Para mais, o *professor* comenta sobre a implementação dos materiais digitais: “*tem muito professor que fica só batendo slide e pede pros alunos copiarem os slides, eu acho que ele se perdeu de qualidade, né? [...] de um modo geral, a dinâmica da sala piorou [...]*”. Assim sendo, é possível notar que o *professor* denuncia que o uso desses materiais pode colaborar para a permanência de uma educação bancária (Freire, 2012) na rotina das salas de aulas. Ao mesmo tempo, anuncia a necessidade de práticas pedagógicas dialógicas, que desafiem a perspectiva educacional tecnicista instituída no ensino de Matemática no Brasil (Rocha, 2001).

Outrossim, a partir do elemento central nomeado como *ritmo discente*, observa-se, a partir do relato da *professora*, que as propostas dos materiais digitais não compreendem os diversos ritmos de aprendizagem presentes na sala de aula. Segundo ela, há uma evidente incompatibilidade e descompasso entre a exigência desses recursos e a realidade vivenciada no cotidiano escolar, o que acaba por gerar um sentimento de decepção em relação às ferramentas

disponibilizadas pela rede estadual de ensino. A esse respeito, destaca-se o seguinte:

Professora: Eu acho que agora tá tudo muito denso e tem algumas habilidades que as crianças às vezes não adquiriram e aí você tem que dar conta rapidamente pra ela atingir o que o governo quer. Ou o que o governo exige. Ou... ou o caminho que nos direcionam, né? [...] E até te dando um exemplo concreto, hoje eu fui trabalhar na plataforma MatiFic e lá já tinha algumas é... lições, já direto a criança já abria e já caía pra criança coisas que eu não trabalhei, por exemplo eu não trabalhei prisma, eu não trabalhei pirâmide, pra uma criança de primeiro aninho, por exemplo. [...] eles já subiram como se eu tivesse dado aula segunda, terça e quarta, já subiram pra as crianças é... o material do bloco dos sólidos geométricos. E na verdade nós estamos em recuperação, então eu não tô dando nada disso. O que que eu tô dando? Eu tô fazendo uma recordação da sequência numérica pra quem ainda teve dificuldade, pra quem não atingiu a habilidade. Eu tô num outro momento, que é aquilo que eu falei ontem, que às vezes a sala não está naquele momento que o estado tá solicitando que eu atinja aqueles objetivos naquela semana. Então, hoje exatamente aconteceu aquilo que a gente tava falando. Então mudou, mudou muito. E eu acho que precisa ser bastante revisto [ênfatisa].

Cabe destacar que o descompasso entre a realidade da sala de aula e o material ofertado pelo estado aparece diversas vezes nas falas da *professora*, como o excerto acima exemplifica. Ela anuncia intenção de respeitar o desenvolvimento das crianças e demonstra preocupação com as dificuldades enfrentadas no atual cenário. Contudo, ela encontra flexibilidade e alinhamento com a gestão da escola onde trabalha, a qual lhe permite não seguir acriticamente o roteiro das orientações curriculares estaduais. Ao fazer seleções e adaptações no material digital e no uso das plataformas, ouve da gestão: “*Fique tranquila, está tudo ok*”. Ainda assim, mesmo com esse apoio, nossa interlocutora se revela com receio de subverter-se: “*Não, não acredito... O governo é tudo certinho, tem que fazer passo a passo*”.

Nessa direção, é salutar discutir sobre o elemento central *gestão*. Para a *professora*, uma boa gestão escolar garante um bom ambiente de trabalho. Em especial, ela destaca sentimentos de satisfação e comunhão sobre as pessoas responsáveis pela gestão da escola que atua hodiernamente. Além disso, sugere que um alinhamento com as pessoas gestoras “*faz a diferença*”, de modo a dar mais autonomia para a atuação e “*intervenção*” docente na sala de aula, especialmente sobre o uso ou desuso dos *slides* planejados pelo estado. Isso se verifica neste trecho:

Professora: Então, nós estamos muito alinhados e isso faz a diferença. Então, eu não tive problema de antecipar slides, de fazer ou de não dar algum slide ou de não entrar em alguma coisa e fazer os meus jogos, fazer as minhas intervenções na sala de aula, porque a coordenação está observando, tá sabendo o que eu faço em função de relatórios e dos combinados. [...] A dinâmica que eles me mandaram, a estrutura que eles me mandaram inicialmente me incomodou, eu modifiquei, eu tive apoio e funcionou, porque eu achei que não era o momento.

A partir do relato acima, nota-se uma denúncia quanto ao descompasso entre o material digital e a realidade da sala de aula — também apontada pelo *professor*, conforme veremos adiante — ao mesmo tempo em que a *professora* anuncia a efetividade de uma boa gestão para garantir o respeito aos ritmos distintos de aprendizagem e apoiar que ela tenha uma postura insubordinada criativamente, nos termos de D’Ambrosio e Lopes (2015), frente às imposições curriculares atuais. Cabe explicar que, para essas autoras, insubordinação criativa é um ato de subversão responsável, “legitimada por centrar-se em práticas profissionais alicerçadas em bases éticas” (D’Ambrosio e Lopes, 2015, p. 3). Sendo assim, diante de orientações curriculares que desrespeitem o ritmo de aprendizagem do corpo discente, “atrever-se a criar e ousar na ação docente decorre do desejo de promover uma aprendizagem na qual os estudantes atribuam

significados ao conhecimento matemático” (D’Ambrosio e Lopes, 2015, p. 2) e, portanto, se configura como um ato de insubordinação criativa.

A seguir, apresenta-se outro momento em que a *professora* denuncia as consequências da materialização do calendário escolar pré-planejado e com conteúdo unificado para todo o estado de São Paulo. Essas aulas pré-planejadas desconsideram as particularidades de cada região paulista e as individualidades e complexidades da comunidade escolar, tanto em relação as pessoas quanto às unidades escolares. Dialeticamente, a *professora* anuncia o que tem feito diante das contradições cotidianas vivenciadas.

Professora: Tudo bem, faço o que eles tão querendo, abro slide aqui né? tô aqui na data que eles querem mais ou menos. Porque eu imagino que vocês já viram como é que é a plataforma, né? Aula 1, Aula 2, Aula 3... que que você faz? Você faz a sequência da data e aí continua. Então, aquela aula que deveria ser a primeira, sei lá, era a décima quinta, décima sétima. Então, essa aula já foi dada? Já foi dada, tudo bem, eu faço de novo de uma outra maneira.

Diante disso, podemos concentrar a discussão em anúncios e denúncias relacionados ao elemento central *insubordinação*. À medida que se apresentam e analisam as entrevistas, torna-se evidente que as pessoas entrevistadas se manifestam como subversivas e insubordinadas criativamente em relação às imposições curriculares estaduais. Ademais, podemos destacar outra fala do *professor*: “*Mano, não é isso que eu acredito pedagogicamente, não vou ficar trabalhando com esses materiais que são... que muitas vezes tem erros conceituais, feitos de maneiras às pressas é... ou de maneira desconectada né? da... da realidade da escola*”. A tal discurso, podemos atribuir sentimentos de revolta, orgulho e autoconfiança, associados à denúncia da qualidade questionável dos materiais digitais e à sua consequente discordância pedagógica. Com isso, um novo anúncio é realizado: frente ao atual sistema de ensino da rede estadual paulista, que não oferece condições curriculares adequadas para lidar com as realidades e necessidades específicas de cada espaço escolar, o ato de insubordinar-se criativamente é impreterível e necessário.

4 Mas, cadê a Matemática nisso tudo?

É possível observar que professoras de qualquer disciplina do currículo escolar da rede estadual de São Paulo podem problematizar as denúncias e os anúncios que apresentamos, pois interferem na prática educacional de maneira cotidiana, ditam quais conteúdos serão discutidos e impõem um ritmo de aprendizagem padronizado a todo o corpo discente no estado de São Paulo, além de associar o uso de ferramentas digitais a índices de desempenho. Dessa maneira, reconhecemos que pesquisas sobre esse contexto estadual, impactado por políticas públicas curriculares, interessam à Educação Matemática e às demais áreas de estudo, tanto ao estado de São Paulo quanto a outros estados brasileiros, ao corpo docente e às demais pessoas envolvidas nas atividades escolares ou na comunidade escolar. Admitindo e validando o interesse coletivo, que, por isso mesmo, também se faz individual, devemos nos perguntar: e quanto às denúncias e anúncios diretamente relacionados ao currículo de Matemática?

Para Corazza (2010), os currículos afetam e são afetados, produzem e são produzidos por redes de poderes, portanto, são carregados de intencionalidades. Diante disso, questionamos: A quem interessa a implementação das mudanças curriculares que têm ocorrido na rede estadual de ensino em São Paulo? Mais que isso, é pertinente investigar as interferências de tais atualizações no currículo de Matemática. Utilizamos aqui a inicial maiúscula e o singular em Matemática para nos referirmos àquela disciplina ainda eurocêntrica e a única legitimada pelo sistema brasileiro de ensino. A partir da análise das entrevistas apresentadas na seção anterior, observa-se que o uso do atual material digital, por exemplo, pode propiciar vivências

em um ensino tradicional de Matemática, aquele que a aborda de maneira tecnicista e desprovida de criticidade.

Para além disso, nos materiais digitais observa-se um ensino de Matemática que não acompanha a realidade escolar e destoa do ritmo de aprendizagem vivenciado na prática. O tempo alocado para as discussões sobre Matemática, definido pelo material digital da Seduc, não contribui para o desenvolvimento das descobertas Matemáticas nem para a atenuação das dificuldades ocasionalmente enfrentadas na trajetória escolar, pois fazem parte do processo de descobertas inerentes aos atos de aprender e de ensinar.

Evoca-se, assim, o relato da página 12, no qual a *professora* denuncia ser cobrada por ensinar sólidos geométricos, um novo tema de estudos que compunha uma tarefa do Matific, ainda que muitas alunas não tivessem atingido as habilidades esperadas sobre sequência numérica, o conteúdo anterior que precisava ser encerrado. O que está sendo dito por meio da plataforma digital, ou seja, o que está se impondo na prática, é que há um cronograma estadual a ser seguido, que o importante é a quantidade de conteúdos ditos e registrados como ensinados e que não se deve preocupar com a qualidade e as particularidades do processo de ensino e de aprendizagem. Isso contraria uma postura reflexiva e crítica, que ocorre de maneira não linear por advir de processos que influem em interações sociais (Oliveira e Pereira, 2020).

Não poderíamos deixar de mencionar a denúncia realizada pela *professora* sobre o tempo de exposição às telas, questão que afeta todo o corpo discente da rede estadual. Para tanto, ela anuncia algo fundamental: tornar as aulas lúdicas, a fim de possibilitar uma Matemática mais próxima e cativante às pessoas, a fim de que essas desenvolvam um gosto pelos estudos matemáticos.

Professora: Assim, [pensa] eu acho que a Matemática ela é... ela é muito complexa né? E eu não gosto de ver as crianças que... dizendo como na nossa geração "Ai, eu não gosto da Matemática. Ai, eu não entendo a Matemática". A partir do momento que a Matemática é lúdica, a partir do momento que você tem uma Matemática Recreativa, que você tem que ver esse novo conceito da Matemática eu acho que isso muda a sala de aula. [...] Então, eu acho que assim, em termos de currículo a gente tem que pensar em mais atividades, que coloque mais lúdico e tudo amarrado, não tô falando que é pra deixar a tela ou deixar o livro. Não. Porque todos eles têm o seu momento, precisam existir, porque tá aí no dia a dia. Então, eu acho que vale a pena a gente pensar na parte do lúdico, principalmente na Matemática.

Quanto às atividades lúdicas e à Matemática Recreativa citadas pela *professora*, compreendemos que essas vivências pedagógicas resultam de uma postura docente que intencione

fazer com que se estimule as relações, principalmente afetivas e sociais, além de promover atitudes críticas, fazendo as mediações entre os alunos e o conhecimento. Sem dúvidas, a utilização da ludicidade nas aulas, seja ela de Matemática ou de qualquer outra disciplina, configura-se como uma possibilidade interessante [...] (Silva, Souza e Cruz, 2020, p. 5).

Nesse sentido, no último excerto da entrevista com a *professora*, ela anuncia oportunidades de atuação pedagógica relacionadas a atividades lúdicas em contrapartida às atividades digitais, que necessariamente resultam em exposição visual às telas de aparelhos eletrônicos. Como consequência, ela denuncia que quanto maior a quantidade de tempo dedicado à leitura dos *slides* e à realização das tarefas *on-line*, maior a exposição.

Nesse quesito, somam-se a essa denúncia as vozes de estudantes presentes no encontro

entre equipes das coordenadorias da Seduc e diretoras e estudantes de escolas estaduais, que compõem um programa denominado Gabinete 3D. Nesse encontro, que aconteceu de 26 de agosto a 4 de setembro deste ano em Campinas, uma aluna, ao ser questionada pelo secretário da Educação Renato Feder se a plataforma digital a ajuda em seu aprendizado ou se a usam apenas para subir os índices de avaliação da escola, citando os painéis do Super BI, responde que há “*uma pressão muito grande pra gente aluno*” (Giannazi, 2024, s. p.) e cita diversas plataformas digitais que estão fazendo parte do cotidiano escolar dela e de seus colegas. Finaliza relatando cansaço e falta de tempo para respirar e descansar, denunciando que essa pressão invade inclusive seu espaço doméstico, devido à quantidade excessiva de demandas digitais.

Fica evidente que essas diretrizes limitam a autonomia docente, pois a rotina impositiva dos *slides* pré-programados para cada aula não deixa espaço de tempo hábil para emergir, no cotidiano escolar, questões próprias daquela comunidade; não proporciona tempo para estímulo do exercício da criatividade, da dúvida, do processo de descoberta de conhecimentos. Não se oportuniza tempo para crítica às questões sociais que atravessam e configuram as relações e que, frequentemente, se manifestam no dia a dia da sala de aula. Questões sobre as quais a Educação Matemática pode e deve dialogar.

Ademais, objetivando sistematizar o par dialético denúncia-anúncio para cada elemento central identificado e reiterando a impossibilidade de existir um sem o outro, elaboramos o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Análise dos elementos centrais a partir do par denúncia-anúncio

Elemento analisado	Denúncias identificadas	Anúncios identificados
Carreira	Instabilidade, predominância de contratos da categoria O, que culminam em um cenário de falta de professoras, mudanças em critérios de atribuição de aulas e dificuldade de permanência na unidade escolar de um ano letivo para o outro.	Urgência na contratação de professoras efetivas e mudanças nos critérios de atribuição de aulas.
Controle	Constante vigilância e avaliação do trabalho docente e do acesso do corpo discente às plataformas digitais, as quais evidenciam e transformam as diferenças em desigualdades e limitam as vivências pedagógicas.	Se faz necessário respeitar e proporcionar, na prática, a autonomia da classe docente.
Normativas	Instabilidade na rotina escolar devido às numerosas normativas que interferem no cotidiano, despreparo da gestão para lidar com essas implementações, perpetuação de um modelo de educação bancária (Freire, 2012).	Necessidade de práticas pedagógicas dialógicas, que desafiem a perspectiva educacional tecnicista.
Ritmo discente	Incompatibilidade e descompasso entre os materiais e plataformas digitais para com a realidade da sala de aula, prejuízos ao processo de ensino e de aprendizagem devido à materialização, através dos <i>slides</i> , de um calendário com conteúdo unificado para todo o estado de São Paulo.	É preciso respeitar o desenvolvimento do corpo discente e ampliar vivências e atividades lúdicas e recreativas.
Gestão	Há diferentes atuações da equipe de gestão escolar, há aquelas que compactuam com modificações nos materiais digitais e nas orientações curriculares recebidas, desde que pedagogicamente justificadas, e há aquelas que recomendam a implementação acrítica das orientações.	É necessário um alinhamento entre equipe de gestão escolar e corpo docente.
Insubordinação	Existem agentes subversivas e insubordinadas	O ato de insubordinar-se

o	criativamente (D'Ambrosio e Lopes, 2015) em relação às imposições curriculares devido discordâncias pedagógicas em relação aos materiais disponibilizados.	criativamente é impreterível e necessário!
---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa

5 (In)conclusões e (des)apontamentos

A universalização das formas de ensinar amplifica as desigualdades intrínsecas ao processo de construção histórica da (Educação) Matemática, é preciso lembrar que “ensinar e aprender não são empreendimentos universais ou neutros [...]” (Gutiérrez; 2018, p. 1), o que torna essencial que a Educação Matemática se preocupe com os contextos nos quais ela será exercida. Além disso, Gutiérrez (2018) argumenta que há diversas formas de se fazer Matemática, vinculadas às realidades individuais, embora a escolaridade tenda a anular aquelas que se distanciam da Matemática universalizada, a fim de homogeneizar o que é legitimado como Matemática. Esse processo opera por meio de práticas desumanizantes, pois fere as identidades de alunas e professoras ao tentar instituir uma concepção única e exclusiva de Matemática.

Congruentemente, D'Ambrosio (2011) observa que essa universalização, de fato, reprime as individualidades dos espaços culturais em que a Matemática se insere, concentrando-a como um instrumento regado de poder, garantindo o exercício de um domínio, segundo o qual

a historicidade, tanto do indivíduo dominado quanto de sua cultura, é eliminada. Sua realidade é substituída por uma situação que é idealizada para satisfazer os objetivos do dominador. O aluno tem suas raízes culturais, que é parte de sua identidade, eliminadas. Essa eliminação produz o excluído. (D'Ambrosio, 2011, p. 211)

A partir dos resultados deste estudo, evidenciam-se denúncias e anúncios de professoras da rede estadual de ensino de São Paulo, revelando a despreocupação da Seduc em relação às realidades territorializadas e individualizadas das escolas e do corpo discente. Observa-se um currículo de Matemática que é constantemente reformulado por novas implementações, sem considerar as especificidades locais. Desse modo, torna-se premente repensar as normativas que orientam o ensino de Matemática, visando mitigar as desigualdades nos processos educativos. A pesquisa destaca a importância de ouvir aquelas que vivenciam a sala de aula — professoras, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar — para avaliar criticamente os impactos das políticas educacionais, sobretudo no currículo, onde as questões relacionadas à Matemática se sobressaem.

Além disso, de forma semelhante, outros estados têm adotado políticas curriculares que incorporam diversas ferramentas digitais em sua rotina, alinhando-se a uma visão empresarial da educação. O calendário estadual de aulas pré-planejadas para todas as disciplinas, por exemplo, limita a atuação docente que expande o conteúdo apresentado nos *slides*. Esse calendário materializa-se no cotidiano escolar da rede estadual, contrastando com um calendário que possibilite a autonomia docente e respeite os diferentes ritmos de aprendizagens, bem como os processos de subjetivação nas disciplinas.

Outrossim, as inúmeras mudanças influíram na instabilidade da carreira docente, impondo controle e coerção sobre a prática pedagógica. No entanto, atitudes de insubordinação criativa têm sido propostas, anunciadas e praticadas pelas nossas interlocutoras e emergem como resistência e manifestação de discordâncias em relação a algumas diretrizes condicionais pela Seduc. Evidencia-se, ainda, a necessidade urgente de um suporte eficaz da gestão escolar para com os anseios do corpo docente diante das novas imposições curriculares. Assim,

podemos dizer que presenciamos a manutenção de um projeto que desestabiliza a educação pública, pois amplia os abismos sociais.

Ademais, apontamos que as denúncias referentes ao controle exercido sobre o trabalho das professoras anunciam a necessidade de outros estudos que perscrutam as recentes alterações em políticas curriculares e educacionais no Brasil, especificamente o Super BI, no caso de São Paulo, a fim de compreender seu planejamento e implementação, bem como seus efeitos no trabalho docente e no cotidiano escolar.

Conflitos de Interesse

A autoria declara não haver conflitos de interesse que possam influenciar os resultados da pesquisa apresentada no artigo.

Declaração de Disponibilidade dos Dados

Os dados produzidos e analisados no artigo serão disponibilizados mediante solicitação à autoria.

Nota

A revisão textual (correções gramatical, sintática e ortográfica) deste artigo foi custeada com verba da *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais* (Fapemig), pelo auxílio concedido no contexto da Chamada 8/2023.

Referências

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. [Deputado avalia que início do ano letivo evidencia apagão de professores na rede estadual](#). *Alesp*, 19 fev. 2024.

BERNARDO, Jessica. [Governo de SP usou vídeo do MBL em material didático de escolas](#). *Metrópoles*, 6 maio 2024.

BIMBATI, Ana Paula. [SP diz que afastou responsáveis por ‘graves erros’ em slides usados em aula](#). *UOL Educação*, 31 ago. 2023.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. [Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico. Versão preliminar](#). Brasília: INEP, 2024.

CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 149-164, maio/ago., 2010.

D’AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. *Bolema*, v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n51a01>

D’AMBROSIO, Ubiratan. A busca da paz como responsabilidade dos matemáticos. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, v 6, n. 7, p. 201-215, 2011.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, Filipe Santos; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Metodologia de pesquisa em Educação Matemática: éticas e políticas na inserção de novos sujeitos, cenários e conhecimentos. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 14, n. 34, p. 1-16, abr. 2021. <https://doi.org/10.46312/pem.v14i34.12785>

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: PINTO, Almir Pazzianotto. (Ed). *O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio*. Brasília: Senado Federal, 1997, p. 669-686.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, Pulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

G1. [Rede estadual de ensino de SP tem mais professores temporários do que contratados](#). G1, 25 abr. 2024.

GIANNAZI, Carlos. [Plataformas digitais são DESMASCARADAS por aluna em encontro com Feder](#). YouTube, 2 set. 2024.

GUTIÉRREZ, Rochelle. The need to rehumanize Mathematics. In: GOFFNEY, Imani; GUTIÉRREZ, Rochelle; BOSTON, Melissa (Ed.) *Rehumanizing Mathematics for black, indigenous and latinx students*. New York: National Council of Teachers of Mathematics, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Edvanilson Santos de; PEREIRA, Patrícia Sandalo. O que revelam as reflexões de futuros professores de Matemática sobre teoria e prática? *Educação Matemática Debate*, v. 4, n. 10, p. 1-19, 2020. <https://doi.org/10.46551/emd.e202043>

PAIVA, Sírnia Maria Andrade. *Espraiamento do conservadorismo no Brasil das mídias sociais*. 2021. 48f. Monografia (Graduação em Serviço Social). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.

PALHARES, Isabela. [Gestão Tarcísio vai usar ChatGPT para produzir aulas digitais no lugar de professores](#). *Folha de São Paulo*, 17 abr. 2024.

ROCHA, Iara Cristina Bazan. Ensino de Matemática: formação para a exclusão ou para a cidadania? *Educação Matemática em Revista*, n. 9, p. 22-31, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Educação de SP oferece material digital inédito para professores da rede; assista ao vídeo*. São Paulo: Seduc, 24 abr. 2023.

SILVA, Américo Junior Nunes; SOUZA, Ilvanete dos Santos; CRUZ, Idelma Souza. O ensino de Matemática nos Anos Finais e a ludicidade: o que pensam professora e alunos? *Educação Matemática Debate*, v. 4, n. 10, p. 1-19, 2020. <https://doi.org/10.24116/emd.e202018>