

## Entrevista

DOI: 10.5965/1984723825592024268

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825592024268>

Entrevista com:

**Vinício de Macedo Santos**  
Universidade de São Paulo – USP

Concedida a:

**Júlio César Augusto do Valle**  
Universidade de São Paulo – USP

**Marisol Vieira Melo**  
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

“[...] eu me torno Professor entrando no Curso de Matemática, pois, não estava escrito nas estrelas”

“[...] me tornei professor, assim num misto de pragmatismo e acaso”

“O professor quer ser respeitado e valorizado, portanto, não pode ser apagado, excluído e silenciado do processo”

(Professor Vinício, durante a entrevista)

É com essas palavras que o Professor Vinício de Macedo Santos inicia sua narrativa sob a perspectiva do constituir-se professor a partir da sua própria trajetória, não existindo, portanto, um modelo. Assim expressou sua contribuição com/na formação do professor que ensina Matemática, em uma entrevista concedida aos Professores Júlio César Augusto do Valle, ex-orientando do entrevistado, atualmente também professor da USP e Marisol Vieira Melo da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Chapecó-SC*. O dia 12 de agosto de 2024 foi um momento de ricas aprendizagens ao conhecer melhor a trajetória do Professor Vinício, sua larga experiência em *ser* professor, que atua na docência há mais de cinco décadas, trazendo seu pensamento e também nos conduzindo a refletir sobre questões atuais acerca da formação de professores, de políticas públicas e de currículo.

Nessa esteira, podemos caracterizar as duas últimas décadas e, com mais ênfase, a última, mais recente, como um cenário de instabilidade efervescente para a educação pública e, em particular, para a docência. Caracterizaríamos esse cenário a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e de suas implicações para a concepção de uma Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação, 2019; 2024); da Reforma do Ensino Médio, o Novo Ensino Médio e sua subsequente nova reforma (Brasil, 2024); do surgimento e posterior reformulação do Programa Residência Pedagógica (2018), com as mudanças atreladas também ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID, 2007). Mas não somente, poderíamos tratar também da *plataformização* da educação pública, do Movimento Escola sem Partido, da privatização da gestão pública da educação, do descumprimento de grande parte das metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) e de tantas outras ofensivas insidiosas sobre tudo aquilo que temos pesquisado e debatido nos fóruns acadêmicos de formação de professores, inicial e continuada, assim como nas atividades extensionistas que conduzimos.

Esses espaços têm carecido, cada vez mais devido a essa instabilidade efervescente que mencionamos, do debate e da reflexão atualizados em torno das pautas que desejamos ver avançar e que, muitas vezes, não queremos ver retroceder. Particularmente, podemos pensar todas essas questões contextuais como

atravessamentos que também incidem e marcam profundamente a produção no campo da Educação Matemática. Esse fato nos permite afirmar a necessidade de fazer confluir essas demandas em torno do debate e da reflexão atualizados, mas em interface direta com nosso campo.

Foi com esse intuito que conduzimos, no início de agosto de 2024, uma entrevista, em tom de prosa acalorada, com o professor Vinício de Macedo Santos, cujo pensamento foi exposto a essas nossas angústias, tensionado a respondê-las, refletir conosco sobre cada uma delas, como já tem sido objeto de sua obra nas últimas décadas (Santos, 2016; 2020). Em pouco mais de duas horas, desenvolvemos o que havíamos planejado por meio de um roteiro elaborado por nós, autores, com o qual o professor Vinício teve contato dias antes da entrevista. Para elaboração do roteiro, revisitamos o livro *A escola pública em crise*, organizado em colaboração pelo professor Vinício, com os professores Carlota Boto, Vivian Batista e Zaqueu Oliveira (2020), em que o professor contribui com um capítulo em que trata das políticas de apagamento que vêm incidindo sobre a docência na educação pública. Além deste, o texto em coautoria, Valle e Santos (2021), sobre a participação docente em processos de elaboração curricular, recuperando as dimensões de autonomia, autoridade e alteridade que constituem o trabalho docente.

O texto sobre o PNE e a condição docente (Santos, 2016) e a entrevista anterior, concedida a Elias e Motta (2019), também nos auxiliaram na escrita do roteiro. A seguir, então, apresentamos este texto, uma entrevista, em que conhecemos o pensamento do professor Vinício de Macedo Santos sobre essas questões tão relevantes que nos atravessam na mesma medida em que conhecemos também sua trajetória e sua constituição como professor, como docente, que ensinou matemática na Educação Básica e que, hoje, forma professoras e professores que o fazem.

**Marisol:** Professor Vinício, gostaríamos que você respondesse para os leitores da Revista Linhas e para quem ainda não o conhece: Quem é o professor Vinício, de onde vem e qual a sua origem? E ainda, o que fez o professor Vinício escolher a profissão docente?

**Vinício de Macedo Santos:** Então, é muito honroso, para mim, estar aqui nesse lugar. É além da conta, além da minha expectativa. Minha preocupação é com o fato de que eu possa cumprir a contento a expectativa de vocês e a expectativa da ideia do projeto, de conversar comigo ou com outros colegas.

O que eu tenho a dizer: eu sou uma pessoa típica do Brasil, um ser constituído e originário de uma mescla de raças, porque venho do interior do Maranhão, de Buriti Bravo – da cidade que eu sempre gosto de mencionar, com muito orgulho! Uma das milhares de pequenas cidades invisíveis deste país. É de lá que eu venho. Nasci em uma família de pai cearense, uma mãe maranhense da qual sou o segundo dos seus seis filhos.

Meu pai, migrante, quando ainda era criança, no início da década de 1930, um período barra pesada, de secas no Ceará, junto com sua família, seguiu um fluxo comum do processo migratório de povos do nordeste para outras regiões do país; se instalou no Maranhão, um dos destinos frequentemente buscados. Ainda garoto, ali ele cresceu, trabalhando “de tudo” até se tornar um comerciante e constituir sua família de seis filhos, dos quais eu sou o segundo. Quero dizer que eu venho de uma família que tinha uma dignidade para sobrevivência, embora não tivesse posses e tiveram uma formação escolar básica. Meu pai estudou pouco em escolas, porém, era autodidata. E o destino em uma família desse tipo... então, meu pai e minha mãe, sabiamente perceberam isso; seguiram para proporcionar uma escolarização para os filhos. Eles eram pessoas que valorizavam conhecimento e isso, foi um legado, que de algum modo selou o destino dos filhos, e o meu em particular.

Eu sou o único Professor entre os seis, e, logo cedo, aos 11 anos de idade, pelo fato de ainda não ter escola com o curso ginásial lá na cidadezinha, em meados dos anos 1960, a gente (os filhos mais velhos) precisava se dirigir para São Luís [capital do estado do Maranhão], a 550 km de onde a gente vivia. E, foi então, lá na Escola Técnica Federal do Maranhão que continuei os meus estudos no curso ginásial e técnico de nível médio –

hoje Ensino Fundamental e Médio. E, como um aluno de uma Escola Técnica, você acaba tendo uma inclinação pelas escolhas e, pelas próprias trajetórias que a escola proporcionava: uma formação técnica que parecia que ia desembocar, em uma profissionalização futura, com uma inclinação maior para os cursos de Ciências Exatas. Eu confesso que, na verdade, essa ideia de ser professor, não existia aí. Quero dizer que, do ponto de vista de qualquer aspiração profissional, eu concluí o curso técnico de Edificações desejando continuar os estudos e talvez me tornar um arquiteto. Antes disso, num primeiro ímpeto ao pensar alguma coisa profissional, eu cogitei ser arqueólogo, pelo interesse sempre de olhar para a origem e razão de ser das coisas que me intrigavam.

Aos 18 anos, eu vim para São Paulo justamente para continuar os estudos e, trabalhar evidentemente, pois até os 18 anos meu pai garantiu, e garantiu para todos, a escolarização no nível secundário (médio). Numa condição diferente daquela vivida pela família dos meus pais, minha vinda para São Paulo, no início dos anos 1970, cumpre, de certo modo, a saga migratória do povo nordestino. E aqui, após começar a trabalhar e fazer cursinho, logo eu vi que não seria possível fazer Arquitetura, porque eu não conseguiria conciliar trabalho com um curso de dedicação integral. Eu consegui ingressar no Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP) para fazer a graduação em Matemática (a Licenciatura). A afinidade e embasamento adquiridos com a formação na Escola Técnica me qualificavam de algum modo, a fazer o vestibular da USP (na época, a frente do vestibular para ciências exatas se chamava Mapofei<sup>1</sup> - Mauá, Politécnica e FEI). Então, eu ingresso no Curso de Matemática para depois pensar se cursaria Engenharia, ou algum outro).

E, eu posso dizer que, aí começa a minha formação de professor, mesmo sem ter delineado ou ter como “horizonte” a ideia de ser professor. Costumo dizer que, eu me torno Professor entrando no Curso de Matemática, pois, não estava “escrito nas

---

<sup>1</sup> Mapofei, sigla referente ao Vestibular Unificado de Ciências Exatas e Engenharia, criado em 1969 para a área de ciências exatas nas universidades Instituto Mauá de Tecnologia (MA), Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (PO) e Faculdade de Engenharia Industrial (FEI). Este exame veio juntar-se aos já existentes Cescem (vestibular da área de Biológicas em São Paulo, criado em 1964) e Cescea (vestibular da área de Humanas em São Paulo, criado em 1967). Os três foram unificados em 1975, dando origem à Fuvest. Mais informações: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Vestibular\\_Unificado\\_de\\_Ciências\\_Exatas\\_e\\_Engenharia](https://pt.wikipedia.org/wiki/Vestibular_Unificado_de_Ciências_Exatas_e_Engenharia). Acesso em: 24 ago.2024.

estrelas” que no meu destino eu seria professor. Não tem nenhuma motivação desse tipo, assim como eu escrevi no meu Memorial: me tornei professor, assim num misto de pragmatismo e acaso. O pragmatismo, pelo fato de que era necessário trabalhar para assegurar a sobrevivência. E nesse sentido, estar no curso de Matemática, logo me permitiu largar empregos que eu tinha e pensar em dar aula como profissão, dado que havia uma rede de solidariedade entre colegas que permitia saber das oportunidades de dar aulas em escolas. E o acaso é isso, você não tem um roteiro pré-definido. Você vai tateando, escolhendo, vendo o que nos dispomos fazer.

Assim, o curso nos permitia ter acesso a dicas de aluno particular ou de escolas para dar aula. E assim foi... Esse processo, de algum modo, não foi sem conflitos internos e sem problemas. Ingressávamos no ciclo básico, no IME, e se optava pelo curso de licenciatura, ou por um dos bacharelados em Pura, Aplicada, Estatística e Computação. No segundo ano, optei pelo curso de bacharelado Matemática Pura e após, começar a dar aula. Eu mudei para o curso de licenciatura porque ele fazia mais sentido. [Essa escolha] como eu disse, não foi sem conflito, porque era muito duro estar em um curso de licenciatura e com as aspirações de jovem que, ora queria fazer Arquitetura, ora Filosofia, e então pensava em largar... mas eu não podia. Todos esses conflitos acometem um professor em início de carreira, mas também um futuro professor. É muito cedo mesmo para você estabelecer que é isso que você quer [definir para sua vida].

Hoje em dia, eu tenho filhos que já passaram em cursos universitários e não hesitei em permitir ou incentivá-los que fizessem mais de uma graduação ou que fossem transitando, experimentando e vivenciando situações que lhes colocassem de maneira mais definida e mais clara com aquilo que eles gostariam de ser e de trabalhar. Nessa direção, no meu caso particular, é um pouco aquela ideia de que você tem uma única possibilidade e se você não escolher, ou se você errar, parece que a solução é voltar para trás. Isso não, eu não pretendia. O processo de ingresso na carreira é isso: é um processo que não tem roteiro e que não tem exatamente uma clareza do que é ser professor. Tornar-se professor, é uma construção em aberto, pois são situações que vão se sucedendo e vão se somando, e com o tempo você vai, digamos assim, procurando minimizar e racionalizar esforços, e tornar a batalha menos severa. Nesse sentido, não

tem um “a priori”, a não ser essa questão da motivação que é a necessidade do autossustento, de garantir uma vida digna, minimamente.

Desse modo, o curso de Matemática foi marcado, por conflitos, por experiências positivas. Mas hoje eu reconheço, que ter nascido em uma família que valorizava o conhecimento e que os estudos seriam um caminho inescapável, foram determinantes para a minha inserção e vida em São Paulo, bem como para viver a experiência como estudante na USP. E mais, talvez eu tenha tido a sorte, vamos dizer, de me aproximar e me relacionar com pessoas, que estivessem num campo oposto ao campo da situação vigente, os anos mais duros da ditadura militar. Regime que eu conhecia, desde criança pequena, mas não o compreendia. Um jovem, na USP, numa situação dura de repressão (sequestro, prisões, tortura e assassinato) mesmo com medo, conseguia entender, se posicionar e resistir, isso permitiu que fosse sendo constituída uma pessoa, um modo de pensar associado à liberdade, à democracia, à igualdade, à oportunidade para todos. Isso tinha um risco, ao estar nesse campo. Mas foi o campo também que, por acaso, se apresentou, e do qual felizmente eu me aproximei. E assim foi a vida dentro da Universidade e no curso também, identificado com as lutas dentro da instituição com a resistência, com a luta política, pela liberdade e por uma universidade pública. Todos esses princípios foram cultivados e fizeram parte desse tecido da personalidade do ser professor, do professor que eu me tornei.

**Júlio: Professor, desde a sua experiência na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), no estado de São Paulo, passando pela formação inicial e continuada de professores, até hoje, como você descreveria e nos contaria sobre seu entendimento e a relação entre currículo e formação?**

**V. M. S.:** Antes mesmo de falar da experiência da CENP, eu queria falar um pouco dessa transição entre a formação inicial e a profissionalização propriamente dita. Esse processo de formação inicial na Licenciatura foi conjugado com a experiência de trabalho em diferentes escolas. Inicialmente em escolas privadas, que garantiam uma condição razoável para a sobrevivência. Aos poucos, eu fui me aproximando e tendo experiências com a escola pública, como professor temporário e/ou substituto. Ao sair da Universidade, parte dos estudantes que tiveram uma experiência, digamos assim, no

campo democrático, com engajamento na luta dos estudantes e da sociedade contra a ditadura e a desigualdade social, tinha possibilidade de trabalhar em experiências e projetos alternativos de educação, ligados a instituições como igrejas, sindicatos e outros tipos de organizações. E isso é uma forma que havia, a meu ver, como um elemento de reflexão.

Depois, havia, e me parecia que se cultivava como um valor, a ideia de que a educação formal estava em um ponto menor em relação à educação popular, parecia que a educação nesses moldes era a educação em que você deveria apostar todas as fichas. Eu penso que isso se devia muito à influência das ideias de Paulo Freire e outros educadores ou mesmo devido à própria atmosfera política da época e o sentimento de urgência na luta contra a ditadura e contra a exploração. A presença de um movimento estudantil forte, um movimento sindicalista ascendente, no meio operário e entre os professores, fazia com que cada um de nós achasse que tinha de estar nesse lugar da educação popular ou no lugar dessa educação que trabalhava direto, que educava ou que levava o ensino para as classes trabalhadoras.

Após o término da licenciatura, eu prestei concursos, ingressei no Magistério Público do Estado de São Paulo na Educação Básica, em 1980. Nesse período, já estava iniciando uma família, com o nascimento da primeira filha (entre três) e então já estava numa fase pessoal, tornando-me adulto.

Assim começou uma jornada pela escola pública nas periferias de Osasco-SP. Uma saga mesmo, e o sentimento que me marcava ou que me atravessava, era de estar num lugar que já era precarizado, devido às políticas e ao próprio olhar em relação ao ensino noturno. Eram governos de gente como o Maluf, com uma equipe ainda muito ligada ao regime militar, pois eram governos “biônicos”. Havia uma política social e uma política educacional muito, muito severa. As condições de trabalho, já estavam muito difíceis. Nesse contexto, eu continuava a ministrar aulas em escolas particulares, até porque naquele momento os salários ou as condições não eram suficientes para algumas necessidades básicas, como a de sustentar a família. E o sentimento que eu tinha estando oficial e institucionalmente inserido no magistério era de isolamento total como professor.



Eu costumo dizer que a sensação era a de que se eu entrasse na sala e fechasse a porta, eu poderia fazer o que bem entendesse, porque ninguém estava nem aí. A parte da burocracia, da secretaria, exigia que a gente fizesse “planejamentos coerentes”, com os verbos no infinitivo, pois estavam mais preocupados com isso, do que exatamente com o conteúdo, com a metodologia, com os caminhos que você estava realizando na sala de aula. E para mim, isso ia se conformando com a ideia de que não era autonomia, mas era um profundo abandono que o professor vivia dentro da sala de aula; imagine o mal-estar vivido por um professor em início da carreira. Sim, um abandono, porque você às vezes conseguia trocar ideias com um ou outro colega, furar o cerco, fazer uma outra atividade, já que também não existia uma equipe escolar estruturada com um projeto pedagógico definido. E isso me levou a querer continuar estudando.

Nesse período, eu não parei de dar aulas em escolas particulares e também não deixei de estar vinculado a projetos de educação popular, ligados a sindicatos ou a organizações sociais que atuavam nesse campo na época. Contudo, eu vivia um paradoxo entre a exaltação que se fazia à educação popular e a realidade da escola pública, que era onde estavam os filhos dos trabalhadores que a gente atendia na educação popular. Tinha-se essa ideia e isso me levou a me aproximar de pessoas que faziam movimentos de educação popular. Havia movimentos e até congressos e encontros de experiências educacionais alternativas, em educação popular, o que me conduziu a fazer um curso como ouvinte, com o Paulo Freire, oferecido na PUC-SP, denominado de “Alternativas em Educação Popular”. E o meu propósito era a ideia de também equacionar um pouco esse conflito paradigmático que havia entre a educação popular e a educação formal, ou, a educação informal e educação formal.

E o Paulo Freire, recém-chegado do exílio, tinha duas turmas: uma de alunos que já eram do mestrado ou do doutorado da PUC-SP e outra com um conjunto de alunos que eram professores com diferentes experiências, inclusive com movimentos populares. E eu estava nesse grupo, e tive a oportunidade de colocar as minhas inquietações. E foi nesse ambiente que ficou clara essa ideia do caráter popular da educação pública ou da educação formal pública. Talvez o imediatismo, de que eram acometidos ao trabalhar na educação popular, [no sentido da] urgência de que houvesse uma mudança social. No

caso, poderia ser pensado de maneira mais calma e mais paciente, na formação das crianças, dos jovens, que estavam na escola pública e, na maioria das vezes, escapando pela janela, sendo excluídos. Nessa época era muito forte a ideia da multirrepetência e da exclusão escolar dos alunos. É muito difícil os alunos permanecerem na escola como ainda é hoje, apesar da obrigatoriedade, devido a várias dificuldades e pressões enfrentadas pelas próprias famílias.

Esse movimento e essa inflexão, fez com que eu pensasse na ideia mesmo de ser um professor da educação pública, de entender que aí tem uma causa, tem uma luta, que se soma às outras, mas que é igualmente importante, requerendo mais tempo e paciência para realizar seus objetivos. E assim, logo no ano seguinte (início de 1984) e com a experiência com essa turma do Paulo Freire, eu ingresso no mestrado em Educação da PUC-SP, no Programa de História e Filosofia da Educação, que era um curso que estava, digamos assim, em evidência, porque a gente já estava numa transição democrática. Isso era 1984... E aí aparece o convite, assim também por acaso, por uma colega que soube que as equipes da CENP estavam recrutando professores porque iam implementar o ciclo básico (unificação da 1ª e 2ª séries). Aí eu fui lá, e a primeira pessoa que eu encontrei e conheci foi a professora Célia Maria Carolino que já era membro da equipe. E ali, eu conheci também a Marília Toledo, Maria Nunes, Suzana Laino Cândido, Mário Magnusson, Regina Pavanello e Roberto Barbosa, entre outros.

Algum tempo depois, o Rui César Pietropolo entrou na equipe. E nesse momento já era o Governo Franco Montoro, pois a gente já sentia ares de maior liberdade, com possibilidades de realizar projetos e levar ideias à frente. Embora também fosse conflituoso, porque as condições dos professores não melhoraram muito; havia um clima de debate, de reflexão, de abertura. Eu lembro de ter participado de discussões, ainda lá na primeira escola e, na segunda escola que eu entrei, sobre um documento base que tinha sido lançado, capitaneado pelo Professor José Mário Pires Azanha da Faculdade de Educação da USP. Era um documento que circulava pelas escolas e ali, se abria a “Caixa de Pandora”, pois tudo aparecia, tudo que era conflito, tudo que eram questões, esse debate [passou a ser] atenuado, eu diria a ser contido, pois a intenção inicial não era para

chegar a tanto. De algum modo foi controlado, pois viram que ali não poderia ser tão aberto, tão “basista” (termo que era usado na época).

Esse era o contexto, quando passo a integrar a equipe da CENP, um lugar que você ocupa sendo professor efetivo. Você é designado para trabalhar aqui e ali, e assim foi onde e quando começou uma experiência de caráter qualitativamente diferente, porque é uma experiência na qual se trabalha fundamentalmente com professores em processos de formação continuada e produção de textos e materiais voltados à prática pedagógica nas escolas. A gente da equipe era um pouco a liderança, o grupo, o coordenador, o articulador, de uma série de ações que seriam realizadas junto aos professores das diferentes áreas da rede de ensino, por meio de um sistema de monitoria, pois havia monitores em cada uma das cento e tantas Delegacias de Ensino, da rede estadual de ensino de São Paulo. A gente trabalhava com o pessoal de Matemática, tanto aqueles que ensinavam nos anos iniciais, como os que trabalhavam no, então, ensino do primeiro grau e segundo graus; e isso, incluía o pessoal que era unidocente.

O nosso trabalho na equipe era desenvolver cursos de capacitação, escrever materiais, produzir vídeos, e, nesse movimento que primeiro tem a produção dos documentos, o desenvolvimento da proposta do Ciclo Básico e depois, na sequência, teve-se a ideia da organização e produção de um currículo, da proposta curricular para o estado de São Paulo, no período de 1985 a 1990 em que foi o processo de sua elaboração, de discussão e de disseminação. Esse foi um processo bastante amplo e rico envolvendo grupos de professores de todas as escolas que firmam uma ideia, de que o currículo de uma dada disciplina é um elemento estruturante da formação do professor. Um processo amplo e até certo ponto horizontal, a despeito do papel desempenhado por uma equipe técnica (constituída por obra do acaso e às vezes por indicações políticas) e a despeito também, de contar com a assessoria de professores da Universidade.

No caso da proposta do Ensino Fundamental, tivemos a assessoria dos professores Nílson Machado, que já era professor da USP, e do Antônio Miguel, professor da Unicamp. Essa equipe teve um papel importante coordenando e cotejando ideias e ponderando, reelaborando versões a partir de sugestões de grupos de professores. Tínhamos também o papel de incorporar mudanças e orientações que já vinham sendo

debatidas e experimentadas entre professores e especialistas. Tudo isso deixa evidente que, em última análise, esse debate não pode ser feito de maneira apartada, separada do professor; ele precisa ser envolvido, pois, é o professor o responsável pelo desenvolvimento do currículo na sala de aula.

Essa ideia do papel-chave do professor, para mim, vai ficar clara aí. No sentido de alguém que precisa ser respeitado e valorizado e que, portanto, não pode ser apagado, excluído e silenciado do processo. Nesse sentido, no processo nascente, de discussão e de interação, havia os elementos que faziam a ligação entre a equipe e os professores, que eram os monitores, ou seja, havia uma série de iniciativas voltadas diretamente para o professor, seja na forma de orientações promovidas pelos monitores, seja por meio de vídeos de multimeios. Nessa época houve um projeto importante chamado “Projeto Ipê”, que era ainda, de maneira muito rudimentar, uma forma de produção de vídeos e programas de TV (TV Cultura) com orientações e com discussões sobre os currículos, concepções e metodologias no ensino e assim por diante. Havia uma certa cultura e um movimento que eram muito fecundos, havendo um esforço enorme para que as ideias e o debate sobre elas chegassem até o professor e as escolas. Comparado com o que acontece hoje, quando eu ouço o relato dos alunos do que acontece nas escolas com plataformas, slides, a vontade é de chorar, porque é um abandono, é um descaso, é uma exclusão... Há o silenciamento do professor e a redução da sua função, do seu papel como mero aplicador e repetidor de materiais de qualidade duvidosa.

Um outro aspecto interessante também, é que o trabalho na CENP era muito próximo do trabalho do secretário. A gente vivia ali um dilema, porque os secretários de educação mudavam mais rápido do que os membros da equipe. De certo modo, havia uma permanência do trabalho da equipe, com uma vinculação e uma ligação com a base, com a rede [de ensino] enquanto ocorria a alternância e mudança dos governos e dos secretários. Quase sempre, invariavelmente, eu diria até, que cada secretário novo trazia a sua palavra de ordem, o seu projeto, a sua “bala de prata” para salvar a educação. Uma agenda muitas vezes marcada pela retórica e isso afetava a gente. De repente, não era mais isso, e a prioridade era atender aquilo [aquela burocracia]. E muitas vezes um projeto mais a longo prazo podia ser atropelado. Mas, apesar desses fatores, o nosso

vínculo com os professores era muito importante permitindo que algumas ideias e linhas de trabalho germinassem, se fortificassem gerando desdobramentos. Isso vai mudar no momento em que, toda a ideia da estrutura, do sistema de ensino e a própria ideia de municipalização e descentralização começou a ser implementada. O discurso relacionado a isso indicava objetivos nobres como o de dar maior autonomia financeira à escola, o de descentralizar determinados procedimentos, de até uma retórica interessante, mas hoje nós chegamos onde estamos.

O olhar sobre a escola, o currículo, o trabalho do professor a partir desse lugar foi muito interessante, porque conjugando esse trabalho com a discussão que o mestrado proporcionava, também permitiu que o tornar-me professor adquirisse novos ingredientes e novos componentes. E é a partir daí que também, já depois de algum tempo e de um certo esgotamento das possibilidades, num órgão central da Secretaria de Educação eu vou, já como mestre, prestar um concurso para Universidade Estadual Paulista (UNESP) em Presidente Prudente-SP, no momento em que eu já tinha ingressado no doutorado da USP, na área de Didática, no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP. Desse modo, começo essa vida acadêmica e ao mesmo tempo em que vou trabalhando na UNESP, vou também desenvolvendo os estudos de doutorado.

Essa relação professor e currículo que eu mencionei é imprescindível, ou seja, ela não existe sem a possibilidade de uma participação direta, em que a voz de cada professor precisa de mecanismos de representação, importantes por meio das suas associações, por meio de coletivos; porque, o que aconteceu, foi um divórcio total. Hoje, quem são os gestores da educação e quais são seus interesses? Onde estão os reais princípios orientadores de um projeto de educação pública forte, inclusive com condições razoáveis de trabalho? Existe uma separação dramática e tem mais peso hoje em dia. Quando a gente pensa na questão das políticas públicas, é preciso pensar que não são políticas para cumprir ou atender objetivos privados ou objetivos de mercado, mas tem que se pensar em políticas que sejam voltadas para atender os interesses, as expectativas, os sonhos, os projetos de vida real dos jovens. Para que essa sociedade seja forte, democrática, é necessário superar esse divórcio entre escola e sociedade,

favorecido por um Estado debilitado, sob o jugo desses interesses ou como parceiro dessas políticas.

Hoje, nós temos a Reforma do Ensino Médio<sup>2</sup> como um exemplo, talvez o mais emblemático, dessas questões e desses problemas que eu estou mencionando. Você tinha a Reforma do Novo Ensino Médio (NEM), promovida pelo governo Temer e seu ministro da Educação Mendonça Filho (Mendoncinha)<sup>3</sup> e agora você tem, “a Reforma da Reforma”, depois de uma transição de governo, depois de questionamentos, pedido de revogação, de debates, de mudanças. Eis que a proposta reformada vai para ser discutida e aprovada no Congresso e tem como relator o “Mendoncinha”, o que é um retrocesso, é como “entregar a galinha para raposa”, no sentido de juntar uma vontade ou voracidade que esses setores têm de, ignorando o debate, levar adiante a qualquer custo um projeto próprio para a educação. Graças a conchavos, a acordos feitos na sombra, distante dos olhos, das contestações e “grita geral” dos verdadeiros interessados.

**Marisol: Quando o professor ingressou no Mestrado e aderiu ao grupo da CENP, ainda continuava na Educação Básica (EB)? Em seu diálogo, essa presença junto aos professores da EB parece ter sido um período muito significativo para a profissionalização. Comente mais sobre essa proximidade com a EB.**

**V. M. S.:** O foco do meu trabalho do mestrado é a Educação Básica, cujo título foi: O significado que pais, alunos e professores do primeiro grau, dão à matemática<sup>4</sup>. E a equipe na qual eu ingresso, é a equipe do primeiro grau [hoje, Ensino Fundamental]. Existia também a equipe do segundo grau [atualmente, Ensino Médio]. O que vai ter de interessante nesse processo relacionado com essa pergunta, é que ali, pela própria

<sup>2</sup> A Política Nacional do Ensino Médio (PL 5230/23, foi convertida na Lei Ordinária 14945/2024, de 31 de julho de 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Projetos/Ato\\_2023\\_2026/2023/PL/pl-5230.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2023/PL/pl-5230.htm). Acesso em: 24 ago.2024.

<sup>3</sup> Referindo-se ao Deputado Federal Mendonça Filho, relator do Novo Ensino Médio, cuja proposta redefine a Política Nacional do Ensino Médio (PL 5230/23). O relator do projeto, deputado Mendonça Filho (União-PE) foi ministro da Educação quando o então Novo Ensino Médio (Lei 13.415/17) entrou em vigor na gestão Michel Temer, com a proposta de quatro itinerários formativos para a formação de estudantes do ensino médio. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1045613-deputados-analisam-projeto-da-nova-reforma-do-ensino-medio-acompanhe>.

<sup>4</sup> SANTOS, Vinício de Macedo. **A matemática no primeiro grau: o significado que pais, alunos e professores conferem à matemática.** 1990. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

proposta que havia na CENP, a criação do Ciclo Básico, que era a ideia de pensar na integração entre primeiro e segundo ano, do ensino do primeiro grau, começo de um processo que resultaria em várias ações importantes, entre elas a elaboração das propostas Curriculares para todos os componentes da Educação Básica. Dessa maneira tenta romper com essa seriação e com essa separação, além de ter um período mais longo em que o aluno não tivesse uma reprovação de um ano para o outro e que ele pudesse ser acompanhado era algo muito inovador. Era essa ideia do ciclo básico, nesse período de alfabetização e tudo mais.

No caso da CENP, relativamente à Matemática, houve, um pouco antes dessa proposta de Ciclo Básico, o desenvolvimento de um projeto muito interessante baseado em uma pesquisa, coordenada pela Professora Lídia Lamparelli, atuando junto à equipe, para a elaboração com testagem de atividades, com experimentação, com idas e vindas, de um projeto chamado “Atividades Matemáticas” (AM), um material voltado para a primeira e segunda série, e que já trazia elementos interessantes, rompendo com a ideia da linguagem dos conjuntos, promovendo a ideia de que o aluno poderia pensar e argumentar sobre determinadas situações problema. A ideia da compreensão pela introdução de situações-problema, de trabalhar as operações baseadas nas ideias que as fundamentam e mesmo quando fosse para os algoritmos, que isso acontecesse, de uma forma compreensiva. Então, trazia a questão da resolução de problemas ainda de maneira inicial como via interessante para o ensino. Mas como metodologia de trabalho, era um material extremamente importante e ele se tornou a proposta de ensino de matemática para o Ciclo Básico.

Então, quando eu entro na CENP, eu me aproximo dessas ideias, desse projeto para os anos iniciais. Assim, desenvolvo uma formação que vai olhar para aquilo que o especialista não tinha. [Foi] um privilégio olhar e conhecer como o trabalho com a matemática nos anos iniciais era realizado, focar para os conteúdos e para a metodologia envolvida. Isso foi muito importante, tanto é, que esse projeto teve um impacto, uma importância tal que os professores o viam como algo em que eles se reconheciam, porque, as atividades foram, numa primeira versão, elaboradas pela equipe; os monitores encontravam com a equipe, e encaminhavam junto aos professores das escolas. Estes,

por sua vez, desenvolviam as atividades e as testavam na escola e, cada monitor, produzia um relatório que retornava para equipes e as propostas eram reelaboradas. Diga-se de passagem, que era um material voltado para o professor. E tinham os encartes, nas atividades, que eram materiais dos alunos. E isso acontece antes do meu ingresso na CENP.

Quando eu ingresso na CENP, eu tenho contato com esse material. No entanto, já havia um anseio dos professores de que esse material fosse continuado para os anos seguintes do Ensino Fundamental. Posteriormente, por decisão e entre discussões da coordenação da CENP, decidiu-se autorizar a elaboração desse material para a terceira e quarta série, e aí, eu me envolvo diretamente, produzindo e pesquisando sobre os anos iniciais e operando na mesma sistemática adotada pela equipe na elaboração dos AM1 e AM2. Tanto é que, quando vai acontecer o início do debate, das discussões sobre a Proposta Curricular de Matemática para o Ensino Fundamental, a gente já tem praticamente uma proposta, uma concepção de ensino, e que se distanciava do Movimento da Matemática Moderna, que trazia alguma influência dos franceses e das suas pesquisas.

Assim, já tínhamos um modo de pensar o ensino de matemática, ou seja, já tínhamos um Currículo de Matemática que funcionava para os primeiros quatro anos do Ensino Fundamental. O trabalho de elaboração da proposta também foi um exercício de tentar estender essas concepções, essas ideias de Matemática, de metodologia, pensando para os segmentos mais adiantados do primeiro grau. O trabalho todo era centrado na formação, no ensino de primeiro grau. Essas experiências foram uma escola, pois, de algum modo me qualificaram para, posteriormente, trabalhar na formação inicial de professores dos anos iniciais, no Curso de Pedagogia e no Curso de Licenciatura em Matemática. Então, foram “os acasos”, ou o modo como todas as situações se confluíram, se conjugaram, de maneira que isso me deu uma base de formação muito interessante.

O tornar-se professor, também está nisso, de me dotar de conhecimentos teóricos, de conhecimento sobre o currículo, sobre o aluno, sobre a aprendizagem e que, ao mesmo tempo eram cotejados e, enfim, relacionados com os conhecimentos que o



próprio mestrado proporcionava. Isso ia gerando, o que eu chamo de um conhecimento residual, que marca a nossa formação, a nossa estrutura, e que são elementos constitutivos do ser professor. E aí eu retomo o que eu falei, que a escolha de ser professor foi um misto de pragmatismo e acaso. O pragmatismo e o acaso permanecem como fatores inescapáveis na sua vida, mas, com a experiência você introduz um novo elemento nesse processo de se tornar professor, que é o de racionalizar esforços, de uma maneira refletida, pensar por onde você quer continuar. A ideia de ir para a Universidade já é um produto desse processo mais racional de tomar decisões mais embasadas para ver o que se quer e onde queremos estar. Então, é assim que me encaminho para trabalhar nos processos de formação inicial de professores e, daí para frente, à pós-graduação, à vida acadêmica e assim por diante. E aí que a gente se encontra como professor e como aluno!

**Júlio: É isso, Professor. Eu vou perguntar inclusive sobre esses momentos constitutivos da nossa profissionalização, como é o caso do PIBID. Nós nos encontramos lá, eu como bolsista, o senhor como Coordenador Institucional do PIBID na USP à época. E eu gostaria de ouvi-lo sobre o Programa, sobre sua avaliação, porque houve aí uma proposta, enfim, diferente daquela que a gente conhecia antes e que pareceria bastante promissora, potencialmente promissora...**

**V. M. S.:** A experiência do PIBID já se dá também no momento de maturidade profissional minha. Foi nesse momento, eu até tinha voltado de uma etapa de estudo na França, de um pós-doutorado e à medida que eu ia nos congressos, eu fui tomando conhecimento do PIBID, de algo que estava posto. Inicialmente, começa com as universidades federais, depois as universidades estaduais. E eu considerei, pois, que isso me interessava e também, à Universidade de São Paulo. Assim, eu tomo conhecimento da proposta e vou atrás. De fato, é um programa muito interessante, porque pela primeira vez, eu vejo que há uma proposta, que de algum modo, tem uma qualidade diferente, porque coloca o aluno do curso de graduação, o futuro professor, no centro; ele é o ator principal, com a preocupação e interesses voltados para uma experiência que transcende o estágio – aquele estágio de 60 horas de observação (e regência) que o aluno faz na escola.

Embora a gente venha tentando qualificar e melhorar com o tempo, no sentido de romper com um estudo bacharelesco, com uma separação entre teoria e prática, vem o PIBID que proporcionava a inserção do aluno em projetos reais de educação, desde os primeiros anos do curso de licenciatura. Se eu falar dos aspectos positivos, o que eu posso dizer é que talvez, pela primeira vez, o Ministério da Educação, associado à Capes, reuniu um grupo de pessoas que realmente entendiam de formação inicial e de formação continuada de professores e gerou uma proposta desse tipo, com uma articulação entre a universidade e a escola, e que o aluno se insere na escola, em que vai observar, interagir, pesquisar, e assim viver a cultura da escola. Viver as questões da escola e refletir sobre elas, tendo como parceiros, tanto o professor que está lá na sala de aula, quanto o professor que está ali ao seu lado nos cursos de formação.

Eu lembro que, assim nasce o PIBID da USP, ao qual você [Júlio] se engaja, quando eu estava como Coordenador Institucional do PIBID, tínhamos inicialmente três projetos e depois aumentou para uma dezena, duas dezenas... foi ampliando. Eu lembro que nos encontros proporcionados, quando reuniam os coordenadores em Brasília, na Capes, no MEC ou mesmo nos debates, em eventos, eu lembro do [Antônio] Nóvoa, que transitava por aí, dando consultoria, trocando ideias, pois ele também era um entusiasta do programa. E ele mesmo traz uma consideração importante que é a ideia necessária da formação e dos projetos de formação na ação, de que sejam discutidos no interior da própria profissão. Para que ele seja sensível, para que ele reflita e traga os elementos essenciais da sua prática para a reflexão. Eu vi a proposta do PIBID assim, como essa possibilidade.

Isso tinha efeito sobre a escola, sobre os alunos e sobre nós na universidade. Era uma cadeia de intervenções e de atuações que tinham efeitos simultâneos, nos mais diferentes segmentos estavam envolvidos. Agora, houve na sequência e nas sucessões que ocorrem, de governos e tudo mais, tentativas ou de acabar com projeto, ou de descaracterizar reduzindo custos. Entretanto, foi graças à organização autônoma dos pibidianos, no FORPIBID, o fórum criado, que foi possível uma resistência, pois tendo havido uma capilarização do PIBID pelo Brasil, pelo Estado de São Paulo, ainda mais que tinha uma bolsa auxílio para as pessoas que participavam, resultou num movimento para

preservar o programa. Então, o que houve, e não foi fácil, nem aconteceu assim de imediato, foi uma tentativa de descaracterização do PIBID, de esvaziamento e redução no investimento. O PIBID subsiste aos trancos e barrancos até hoje. E eu não sei que cara que ele tem agora, mas eu acho que alguns princípios permanecem.

Eu lembro que o esforço nosso dentro do PIBID era de que ele se tornasse uma política de Estado e não uma política de governo e estivesse previsto como uma das metas do Plano Nacional de Educação, para que sua continuidade e permanência independessem das transições de governo. Da parte das críticas, daquilo que eu vi dos críticos, pois estava muito atento a isso, havia forte resistência pelo fato de o programa não envolver todos os estudantes das licenciaturas, embora a universalização do programa para todos os estudantes fosse um outro ponto de expectativa, de interesse das pessoas envolvidas.

Essa é uma perspectiva que possivelmente alteraria a conformação da relação entre a universidade e as redes de ensino, a universidade e a escola, porque você generalizaria uma experiência que, da forma como estava acontecendo, acabava tendo numa mesma sala de estudantes aqueles que estavam tendo essa experiência rica, abrangente, uma formação mais pausada, baseada em princípios que requereriam tempo e tudo mais, e aqueles que não estavam tendo essa oportunidade. Um dos aspectos mais importantes da proposta do PIBID é o estabelecimento de uma colaboração efetiva e duradoura entre a Universidade e as escolas de Educação Básica na qual todos se beneficiam.

Da maneira como começou, dizem os críticos, você criava uma divisão e acabava sendo uma proposta que não era para todos. Eu penso que para equacionar esse tipo de coisa é necessário ter coragem, vontade política e recursos. E isso tudo é algo que não interessa à orientação do Estado, às forças, à filantropia e às organizações sociais de interesses privados que se agregam hoje em torno do Estado, e das suas políticas educacionais. Então nós estamos lidando sempre com isso. As políticas para a Educação Básica, ou para Educação, elas esbarram nisso, nas contenções, nos interesses em conflito na política.

**Marisol:** Nessa direção, as políticas para o professor em início de carreira e a intenção de tornar os editais, especificamente do PIBID, a ter uma expectativa de ser política de Estado foi cotejada no Fórum Nacional de Formação Inicial de Professores que ensinam Matemática, em dezembro de 2023 no Piauí<sup>5</sup>. Como o professor Vinício vê essas perspectivas?

**V. M. S.:** É uma boa notícia, mas precisa correr, porque em se tratando de educação neste país, tudo é passível de retrocesso e estamos cheios de exemplos. A necessidade de se ter uma reforma e uma BNCC que melhorasse o Ensino Médio é um exemplo de como as coisas andam neste país. Todos concordavam com uma mudança, embora não houvesse concordância com os caminhos a serem trilhados. Vimos que a proposta que se viabilizou contou até com a ajuda de um golpe de Estado, pois foi no governo [Michel] Temer que essa proposta do “Novo Ensino Médio” (NEM) se proliferou e, para isso, foi necessária uma centralização no Conselho Nacional de Educação, afastamento de interesses contrários e uma estratégia vertical em que o debate não teve vez. E o que veio depois só piorou. Até mesmo no governo Bolsonaro, com o seu aparente descaso e sua agenda enfatizando políticas de extrema-direita para educação (militarização da educação, escola sem partido, ensino religioso, ensino domiciliar etc.) e tudo mais que fazia parte desse pacote.

Nessas condições, a reforma do Ensino Médio do governo Temer “nadou de braçada”. Isso, de algum modo, beneficiou ou ajudou a fortalecer um movimento que veio a pôr em xeque o NEM, tanto que no momento de transição para o governo Lula (em 2023), havia uma grita da juventude e dos estudantes, pois eles se sentiram sabotados nos seus interesses, com a proposta de flexibilização curricular que vinha sendo implementada. A flexibilização com essa ideia do empreendedorismo, dos itinerários formativos, com redução de carga horária e uma série de ideias que contrariavam o interesse de alunos e de professores, mas sobretudo, da juventude. A questão principal sempre foi: que projeto de educação forte um país sério, democrático tem para a sua juventude? Então se oferece como resposta um projeto, digamos assim, um projeto vergonhoso, mas que a gente sabe que vai ser executado na escola pública, para os

---

<sup>5</sup> Em junho de 2024 esteve em pauta: Projeto de Lei do PIBID debatido pela CAPES e Forpibid. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/registros/projeto-de-lei-do-pibid-e-debatido-pela-capes-e-forpibid>. Acesso em: 24 ago. 2024.

jovens pobres, para os quais não será oferecida uma oportunidade de se profissionalizar ou de ter um ensino que lhes permita acessar o Ensino Superior de qualidade e assim por diante.

Por sua vez, a escola privada, as chamadas ilhas de excelência, continuam tendo condições totais para desenvolver o seu projeto de Ensino Médio para os jovens da elite, ou seja, continuarão fazendo o que sempre fizeram. Diante de uma grita geral e da recusa oficial de revogar a reforma em curso foi possível realizar um amplo debate com setores da sociedade civil tendo como resultado avanços significativos se comparados ao que vinha sendo realizado desde 2016. Eu já me referi ao processo de tramitação no Congresso, sob a chancela do deputado Mendonça Filho, o ex-ministro do governo Temer. Acordos e uma série de concessões são feitas no interior do parlamento, em nome da governabilidade. O projeto vai para o Senado Federal avança um pouco, e quando retorna para a Câmara de Deputados, retrocede de novo inclusive sem grandes resistências do atual Ministro da Educação, Camilo Santana, cuja voz tentava repreender e calar quem estava contestando. O resultado já conhecemos: a conciliação de gabinete permitiu que alguns retrocessos, que seriam inegociáveis de outra perspectiva, permanecessem.

**Júlio:** Bom, professor, eu vou aproveitar a sua fala, também, para mencionar esses retrocessos, porque desde 2023, a gente tem vivido esse contexto bastante angustiante aqui em São Paulo e em outros estados brasileiros também, que você já mencionou: a questão do uso dos slides; o material digital elaborado por técnicos, que não estão em sala de aula; com erros de diferentes ordens e, mais recentemente, essa investida no desenvolvimento do chatGPT para elaboração dos materiais e mesmo das aulas. A gente gostaria de ouvir suas considerações a respeito disso.

**V. M. S.:** Nos meus últimos textos, de algum modo, eu tenho sido mais enfático nisso, e para isso sou bastante amparado pelos estudos sociológicos que venho desenvolvendo, especialmente aqueles que qualificam os atores sociais como indivíduos historicamente situados e atuando em contextos particulares, os quais são capazes de compreender, gerar crítica e mudar. Cada vez mais, é nítida para mim a ideia de que o professor é um sujeito dotado de capacidade crítica, de reflexão, dotado da capacidade de

recontextualização (conforme Ball) das ideias e, portanto, é que o seu trabalho tem uma dimensão intelectual que não pode ser ignorada, nem apagada.

Eu acho que é inerente ao trabalho do professor a ideia de que sua atividade tem como elementos constitutivos, além do seu conhecimento profissional, noções como as de autoridade, de autonomia e de alteridade. E, o que a gente tem assistido, e talvez São Paulo seja o exemplo mais elaborado dessa tragédia, é a ideia de silenciamento e apagamento, em síntese, de expropriação do professor de características inerentes à atividade docente. São elas base para uma ética profissional, para uma conduta profissional que contemple o interesse público que a educação pública tem. Afastar o professor de qualquer tomada de decisão é impingir ao professor um silenciamento indevido, o apagamento da sua força, da sua potência profissional.

A gente reclamava no passado do livro didático, do professor ser refém do livro didático. De fato, isso é problemático, porque a ideia é que o livro seja um instrumento na mão do professor e não o contrário, ou seja, que o professor esteja a serviço do livro didático e o siga, cegamente. É verdade que as condições de trabalho também não colaboram. Às vezes, o professor da Educação Básica, na necessidade de se sobrecarregar de aulas, ele não tem o tempo necessário como a gente tem, sobretudo, nas universidades públicas, com alguma qualidade, a possibilidade de pesquisar, de refletir sobre o que a gente faz, de estudar, e assim por diante. Ao professor, primeiramente, tudo isso lhe é retirado. Então, é como se você deixasse o professor, tão desamparado, tão desapropriado daquilo que caracteriza sua dignidade profissional, e o torna um sujeito que pode ser refém de qualquer proposta.

Desde aquela proposta de uso indiscriminado das plataformas, o uso de slides, à ideia até de substituir o professor pela inteligência artificial. E o problema não está no livro didático, na plataforma e demais tecnologias. As condições e exigências a que os professores são submetidos é que são terríveis, que vão contra a natureza do trabalho docente. Nesse sentido, o professor é colocado na condição de se submeter a qualquer proposta, na qual ele não se reconheça. É como se ele abrisse mão daquilo que são suas prerrogativas, para se tornar refém de algo que vem de fora, que vem com qualquer narrativa, com qualquer argumentação e com força de persuasão, pois sua adesão é

controlada por mecanismos de que a própria tecnologia dispõe. Nós estamos, talvez em São Paulo, com esse governo e esse secretário que têm aí, que propõem Escola cívico-militar, que propõem material didático que não seja passado por um crivo mínimo de análise e de controle de qualidade, como o faz o PNLD [Plano Nacional do Livro Didático].

Nesse contexto há um espaço, não só para capturar o professor para reformas que não são projetos com os quais ele se identifique, como também é um cenário muito propício para que interesses escusos comerciais, privados, proliferem e tirem vantagens da situação. É isso que a gente vive. Nós estamos numa situação de pressão sobre o professor, mas não há outro meio que não seja a resistência – que se dá em vários âmbitos: no nível corporativo, no nível imediato, nas suas associações. Guardadas as devidas proporções é algo que se dá também na universidade, entre os pesquisadores. Isso eu falo em um dos textos, pois a gente teve muitos progressos e avanços na compreensão da profissão docente, da profissionalização docente e do lugar do professor. E, quando você pega desde o Império até hoje, você tem uma compreensão razoável do que é o professor e de como sua profissionalidade foi sendo constituída. E as pesquisas contribuíram muito nesse sentido: do professor que aprende, do professor que se forma, do professor que é dotado de saber. A pesquisa tem crescido muito, entretanto, é preciso também que a gente não deixe de perceber isso.

Eu não sei se eu estou sendo justo por inteiro com os pesquisadores, entre os quais eu me incluo, ao trazer a ideia de que essa situação de precarização, de afogamento do professor, de “redução a pó” da atividade docente, isso de algum modo, nutre e alimenta a pesquisa. E a ideia de que todas as “mil e uma competências” que se definiram para o professor – esse professor esgotado, que olha para isso e diz: Meu Deus, isso é para mim? – é um volume de competências, de saberes que ele precisa dar conta, é um enorme peso. Esse entendimento faz com que você, do lugar de formador e pesquisador, acabe falando o que é necessário ao professor, quando o professor também, muitas vezes, quer escapar dessa condição aviltante. É preciso também que os pesquisadores tenham uma reflexão crítica. E tomando cuidado para que não sejamos indignos na nossa atividade cometendo imposturas, falando pelo professor e ditando o que o professor deve fazer. Mas nós também temos o que aprender com o professor. Por isso, a parceria

e a horizontalidade nessa relação são muito interessantes.

Nesse sentido, o PIBID, assim como outra política importante que foi “Observatório da Educação”, que possibilitaram uma horizontalização na relação e uma parceria da maior importância entre professores da Educação Básica e professores das universidades. Foi uma oportunidade ímpar de promover a fértil parceria entre escola e universidade. Porque o processo de aprendizagem tem vários canais de comunicação, várias interfaces e um contribui com o outro, e isso não pode ser esquecido. Por outro lado, também, eu quero mencionar algo que foi tema de estudo de uma tese de doutorado que eu orientei: Quem é o professor que permanece na escola e por que permanece? A alternativa, diante desse apagamento, dessa desqualificação e silenciamento do professor, é preciso que a gente preste atenção em quem está na escola e, em quem permanece na escola.

Então, o trabalho de doutorado do Elivelton Serafim Silva<sup>6</sup> é sobre a positividade do trabalho do professor. Qual é a positividade que o professor, apesar de todas essas condições, ele enxerga na sua profissão? O que o faz permanecer na escola? Para a gente também não achar que é somente o professor que está acomodado e que não é capaz de algo diferente. E, muito pelo contrário, talvez ele tenha muita coisa a dizer, e o que ele diz, possa servir de inspiração para resistir; e pensar em ganhar força nesse lugar onde está, e emitir a sua própria voz, porque ninguém vai fazer isso por ele. Porque a conquista, ela é mesmo dos sujeitos diretamente envolvidos. De modo que o professor possa, estando na sala de aula, reconhecer que ele pode estudar, que ele pode avançar nos estudos, que pode pesquisar e que o seu destino não é, necessariamente, sair da escola. Por isso, que eu olho com muito cuidado e zelo para o professor que permanece na escola. Qual positividade esse professor enxerga, qual positividade o move? Para não pensar que a acomodação, ou coisa do tipo, pode ser um link, uma faísca de algo que significa irresistência.

---

<sup>6</sup> SILVA, Elivelton Serafim. **Condição docente e positividade da profissão sob a perspectiva de professores de matemática**. 2022. 146f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/T.48.2022.tde-28062022-112242. Acesso em: 20 set.2024.



**Marisol:** Aproveitando essa sua fala, e trazendo as questões do Ensino Médio em um cenário desse professor que está na escola. Levantamos aqui sobre as orientações curriculares, como BNCC e a BNC-Formação, além das novas Diretrizes Curriculares que saíram em maio de 2024. E isso, nós vemos materializado em âmbito nacional. Quais perspectivas você vê para a pesquisa e mesmo para a ação das universidades em meio a esse cenário?

**V. M. S.:** Eu acho que os Fóruns de Formação, promovidos pela SBEM, trouxeram esse debate das diretrizes de forma interessante e qualificada. E, de fato, as diretrizes, as orientações, a sucessão de orientações e as diretrizes produzidas e chanceladas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), elas carregam todas essas marcas, há sinais de avanços e retrocessos nesse campo. Algo que depende de cada governo e das forças que operam em cada circunstância. Conforme eu falei antes, em 2017, houve uma centralização e uma recomposição das forças dentro do Conselho Nacional de Educação favorecendo a edição de diretrizes e resoluções que representavam retrocessos para a formação de professores, por exemplo. Eu lembro que nós discutimos na USP, no período em que eu estava ingressando na instituição e, naquele momento, o projeto de formação de professores da USP, era baseado na Resolução de 2002 do CNE.

Esse processo foi fecundo entre as unidades, pois arregaçaram as mangas, envolveram os seus professores, construíram projetos e, enfim, organizaram o campo da formação e a própria relação disso com currículo, enxergando que essa formação é uma formação de fundamentos, é uma formação teórico e prática, sobretudo, que é uma formação que dá elementos ao professor para que ele seja capaz de gerir o processo da docência; e não fazer como foi feito em resoluções posteriores, de atrelar o conteúdo da formação do professor aos conteúdos da BNCC que vão ser ensinados na Educação Básica, como se o professor fosse só um transmissor de técnicas, de receitas, de boas soluções para determinados problemas. Contudo, a ação do professor vai muito além disso. Todas essas resoluções e pareceres carregam as marcas dos governos e interesses nelas; na tônica delas pode-se enxergar a própria alternância do Poder indicando que a educação no país é gerida de acordo com a agenda de cada governo e não como um projeto de Estado. Eu ainda não examinei a última com o cuidado necessário. Mas a expectativa é que alguns elementos de retrocesso, possam ser observados e que se

restituem a consistência e seriedade que a formação inicial e continuada do docente merece.

**Marisol:** E sobre as políticas, o que ainda que precisa ser feito? Como você vê esse cenário, e tudo que você já colocou, dos instrumentos que estão aí, das políticas ou das orientações curriculares? Enfim, se você quiser complementar alguma coisa, fique à vontade!

**V. M. S.:** Eu reconheço que as experiências radicais que a gente teve, na última década, tiveram sérias consequências negativas principalmente, no sentido de desqualificar a educação, de desmontar políticas públicas sociais importantes, de corte de recursos do orçamento nessas áreas. A gente tem tido mais experiências negativas do que experiências que evidenciem coragem e vontade política de realizar e desenvolver um projeto forte de educação pública no país. Eu falo da educação pública porque a educação privada a gente sabe que ela se garante. O que eu tenho enfatizado, relativamente à área de educação ser tomada como um serviço, como uma questão de mercado, é porque os recursos públicos a ela destinados e sua gestão são disputados pela iniciativa privada. Uma disputa de gestão, seja dos recursos seja dos espaços físico e cibernético.

Pela possibilidade como se vê, atualmente, de se vender materiais didáticos, tecnologias digitais, internet, plataformas, chatGPT etc. Organismos privados têm um interesse de ganhos incalculáveis, interesses esses, ora muito evidentes, ora nem tanto. Nesse sentido, “ninguém dá ponto sem nó” nessa questão. Esse processo eufemisticamente exalta a filantropia, não mais com aquela ideia da “boa filantropia” [destaque para as aspas] ou a filantropia clássica tradicional em que o filantropo se coloca por detrás, sem aparecer, às vezes, até com interesses no intuito de contribuir.

Mas, trata-se de outro tipo de filantropia, destacado por Geo Saura, professor da Universidade de Barcelona, ao afirmar que vivemos hoje a era dourada do “filantropocapitalismo”, isto é, uma filantropia mascarada, em que o sujeito (a empresa ou organização) se coloca à frente, disputando com o Estado a própria governança da Educação, disputando a composição dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação. Como se vê é uma trama que vem se instalando, se impondo e que às vezes

pode se beneficiar de um golpe para prosperar. Mas eu acho que não há alternativas que não sejam: resistir, fazer frente, gritar, espernear... Claro, tentar influir nas instâncias decisórias, nos parlamentos, indicando representantes que se identificam com a luta. São coisas assim, muitas vezes são impalpáveis, ou que parecem distantes, e muitas vezes somos acometidos por desesperança. Mas não há caminho impossível.

**Júlio:** Eu acho, professor, que a partir disso, a gente pode se encaminhar para nossa pergunta desafiadora em relação à Educação Matemática, pesquisa em Educação Matemática, justamente porque, o que você vem dizendo em relação à resistência já trata dessa questão anterior sobre a sua crítica contundente à secundarização e aos apagamentos que vêm marcando a presença dos professores, seja na constituição das políticas públicas, seja na sua elaboração. Diante disso, gostaríamos de finalizar perguntando sobre as perspectivas para a pesquisa ou para as pesquisas em Educação Matemática. Como você vê nosso papel em relação à pesquisa, tanto em relação à informação como em políticas públicas no âmbito da Educação Matemática. É possível falar sobre uma agenda para os próximos anos diante dos retrocessos experimentados?

**V. M. S.:** Essa questão também é a chave de tudo, no nosso campo. No caso, tudo isso que a gente tratou, é óbvio que atravessa a Educação Matemática. E nós estamos sendo, o tempo todo, convocados, queiramos ou não, estamos sendo convocados a agir. Nós passamos por um processo de pandemia e de apagão mesmo, geral, da educação cujo enfrentamento foi muito difícil. Simultaneamente, floresceram pautas negacionistas e de extrema-direita, com graves consequências. Evidentemente, as pautas neoliberais, inclusive as da educação, também incidindo e se somando, encontrando meios de, enfim, se viabilizarem de se tornarem forças que alteram e mudam o curso das coisas, criando cenários favoráveis aos seus interesses.

No caso da Educação Matemática, a propósito desses apagões ou da própria pandemia, nunca foi tão evidente, tão importante, tão urgente uma ação incisiva. Devemos pensar sobre a nossa responsabilidade, nosso papel como pesquisadores, como formadores e como professores, e assim por diante. Isso nunca foi tão urgente quanto a partir desse momento pandêmico e frente à avassaladora força que se vem constituindo na política contra direitos, contra o interesse público, contra o meio ambiente, contra a democracia etc.

E aí eu me inspiro e tenho seguido uma ideia potente que vem dos filósofos pragmatistas, a de se preocupar com a consequência prática das ideias. Quais são as consequências práticas que têm as ideias ou que têm os resultados, dos meus estudos, das minhas convicções. Pensar sobre isso é um elemento muito, muito importante. Pensar sobre a centralidade que o professor tem no processo educativo, a despeito da presença e imposição das inteligências artificiais, a despeito das tecnologias. Desse lugar, dessa centralidade... a sociedade e a educação não podem prescindir. E, professores bem formados, bem qualificados e com condições razoáveis de trabalho, essa continua sendo a chave. Eles recontextualizam e realizam um currículo, por mais que outros o pensem, é o professor quem o executa.

Evidentemente, se ele não tiver condições para exercer a sua crítica, a sua reflexão, o trabalho vai ser qualquer nota. Ele vai ficar carente de um slide para usar na aula até com erros. Então, quando penso sobre o nosso papel, sobre uma possível agenda, eu penso que são dois pilares principais, um é exatamente relacionado ao alcance ou às consequências práticas das ideias e do conhecimento que a gente produz. A outra coisa, é essa figura central do professor, como é que eu sendo formador e pesquisador, me associo e interajo com esse sujeito, esse ator social, da maior importância para que meu trabalho seja um trabalho de correlação, de parcerias. Um não prescinde do outro, ou seja, um divórcio nessa ação importante de ser articulada, é prejudicial. Então, são parceiros que podem estar juntos na produção do conhecimento e na ação insurgente, pois eu já falava isso, quando a gente discutiu na reunião da ANPED [Associação Nacional de Pesquisa em Educação] em 2023.

A ideia é que você pode, como formador, como professor, se insurgir mesmo contra apagamentos impostos, uma ordem estabelecida ou modelos burocráticos e rígidos de formação, em defesa da sua dignidade, da sua existência do seu papel social. Assim sendo, eu digo que como pesquisadores, vamos escrever os artigos e papers que os currículos e a carreira exigem, até porque o progresso na carreira requer esse tipo de coisa, mas isso não pode ser o fim. Isso não é o fim... Isso é uma circunstância, e não pode ser mais importante do que o próprio propósito que você tenha com essa carreira, com essa atuação e o seu compromisso social.

Eu jogo muita força nessa capacidade humana, pois esse debate é preciso que aconteça. Ele preconiza e aponta rumos, entretanto, o que ele tem como objetivo, não está garantido. É preciso que esse debate seja nutrido o tempo todo, desprovido de vaidades e de carreirismo, ou da busca de uma ascensão acadêmica que resulte ligeira e rasa. Podemos ser sérios, mas a realidade, as pressões e cobranças nos dizem o tempo inteiro, isso vale muito para mim, não dar maior importância do que tem, aquilo que fazemos, nossas verdades, nossos achados. O que não significa se despreocupar dos propósitos e alcance das suas pesquisas. Por isso, jogo força no debate público das ideias, promovido nas instâncias de que dispomos. Como a própria Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e seus Grupos de Trabalho, como grupo de trabalho (GT 19 – Educação Matemática) da ANPEd, assim como nos eventos nacionais e internacionais da área e nos diversos tipos de publicações disponíveis.

Eu gostaria de ver dossiês, focados um pouco mais num diagnóstico, numa análise desse tecido que foi se configurando, se conformando com a intervenção de todos esses elementos, de todos esses interesses, como o de enfraquecimento do professor. E que pudesse acenar com um horizonte ou possibilidades e ainda, com perspectiva de potência da ação desse papel. Acho que tem que ter um pouco de esperança e acreditar na sua própria força, e isso é importante. Entendendo que os campos de pesquisas, todos eles, têm a sua importância, têm as diferentes modalidades de pesquisa, no próprio campo da Educação Matemática, podendo ser aquela pesquisa que vai para o campo mais teórico, seja a pesquisa que vai para o campo mais aplicado, voltado mais para a formação, para o currículo etc. Todas são importantes e elas têm um sentido comum.

E a busca desse sentido comum é romper com uma fragmentação temática, com uma fragmentação de referenciais – e não estou advogando que há um único referencial, muito pelo contrário, todavia que haja diálogos entre referenciais, entre perspectivas epistemológicas, entre paradigmas. E esse diálogo, as associações e os pesquisadores têm condições de perseguir, nos eventos, nos debates públicos, nas publicações que promove. Não há saídas milagrosas, nem redentoras, contudo, com certas circunstâncias estabelecidas, há possibilidades de ações que não podem ser desprezadas e a soma delas talvez possa resultar em frutos mais representativos, produtivos e significativos.

Já que você está num tom de despedida de fechamento, eu gostaria de acrescentar que não sei se cumpro com a expectativa de vocês, ou a expectativa criada com o dossiê. Mas o que eu falei lá no começo e reafirmo agora, é que nós não temos modelos de formação rígidos, apesar do grau de institucionalização alcançado pelos cursos de formação de professores, tendo em vista a natureza flexível dessa formação, como eu a entendo. É importante termos princípios, diretrizes e entender quais elementos são constitutivos da profissão para melhor pensar sobre a formação de professores, ainda mais no contexto em que a educação é obrigatória e é um direito, em que a educação pública é uma educação para todos e para a qual nós precisamos de professores qualificados. Num momento em que ganham espaço e rivalizam com a formação presencial dos professores, os cursos a distância (EaD), ou cursos remotos. Não que não possa haver a frente da formação em EaD, mas que há aspectos que são inegociáveis no campo da formação de professores.

Por fim, quero considerar que não há um caminho, um modelo. Mas que a trajetória de cada um é exemplar, no sentido de ser uma possibilidade. Uma construção dada por muitos elementos casuais. Contudo, ela também não é regida pelo destino, como eu disse, “por estar escrito nas estrelas” ou que nasceu com a vocação. Eu não acredito em nada disso. Acredito [no processo] de estudar. Que pode ser como eu costumo brincar, por ser comum na nossa trajetória: a gente entra numa escola aos seis anos e nunca mais sai dela... Essa é a sina, de um professor. Agora, qualquer ponto do percurso, é um ponto legítimo, é um momento, é um estágio legítimo. Isso é assim. Porém, não tenho aqui a intenção de dizer o que é bom e correto, porque todas essas histórias são construídas, de modo situado, circunstanciado, marcado fortemente, pela subjetividade de quem a vive, de quem as constrói. Nesse sentido, cada história é única, e, por isso, que cada história é interessante. Não há modelos absolutos. Nem foi essa a intenção, nessa narrativa. Pois trata-se de mais uma.

Finalizamos, então, este diálogo prazeroso com o professor Vinício de Macedo Santos, agradecendo por sua enorme disponibilidade e abertura conosco desde o primeiro contato realizado para o agendamento da entrevista. Pudemos, conhecendo

mais sua narrativa de constituição como professor, compreender um percurso que, como ele próprio nos diz “não estava escrito nas estrelas” e, sendo um “misto de acaso e pragmatismo”, nos ensina possibilidades e perspectivas para pensarmos e pesquisarmos a própria formação docente, em especial dos professores e das professoras que ensinam matemática em nosso país.

## Referências

ELIAS, A. P. A., MOTTA, M. S. O Ensino de Matemática: entrevista com o professor Vinício de Macedo Santos. **ACTIO**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 206-217, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/9452>. Acesso em: 01 ago. 2024.

SANTOS, V. de M. PNE e condição docente: para uma ontologia do trabalho docente. **Zetetiké** (ON LINE), v. 24, n.1, p. 173, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646536>. Acesso em: 01 ago. 2024.

SANTOS, V. M. Educação pública brasileira: lengua de madeira e políticas de apagamento. In: Boto, Carlota; Santos, Vinício de Macedo; Silva, Vivian Batista da; Oliveira, Zaquieu Vieira. (Org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. 1ed. São Paulo: Livraria da Física, 2020, v. 1, p. 289-308. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/564/499/1938> . Acesso em: 20 ago. 2024.

SANTOS, V. M.; BOTO, C.; SILVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. V. (Org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2020. v. 1. 385p. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/564>. Acesso em: 20 ago. 2024.

VALLE, J. C.; SANTOS, V. M. The teaching participation in curricular elaboration processes: Paulo Freire's democratic experience in São Paulo. **Revista Acta Scientiae**, Ulbra, v. 23, p. 262-288, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/6477>. Acesso em: 20 ago. 2024.