

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE ENGENHARIA
CÂMPUS DE ILHA SOLTEIRA**

RENATA CRISTINA ALBIERI DOS REIS

**BNCC, ENSINO DA MATEMÁTICA E CONHECIMENTO OFICIAL: as experiências
na centralização dos currículos**

**ILHA SOLTEIRA
2021**

RENATA CRISTINA ALBIERI DOS REIS

**BNCC, ENSINO DA MATEMÁTICA E CONHECIMENTO OFICIAL: as
experiências na centralização dos currículos**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Ilha Solteira.

Orientador: Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves

Ilha Solteira
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Desenvolvido pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação

R375b Reis, Renata Cristina Albieri dos.
 BNCC, ensino da matemática e conhecimento oficial: as experiências na
centralização dos currículos / Renata Cristina Albieri dos Reis. -- Ilha Solteira:
[s.n.], 2021
 158 f. : il.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Engenharia de Ilha Solteira. Área de conhecimento: Ensino, 2021

 Orientador: Harryson Júnio Lessa Gonçalves
 Inclui bibliografia

 1. Centralização curricular. 2. Níveis de decisão curricular. 3. Elaboração da
BNCC.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: BNCC, ENSINO DE MATEMÁTICA E CONHECIMENTO OFICIAL: AS EXPERIÊNCIAS NA CENTRALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS

AUTORA: RENATA CRISTINA ALBIERI DOS REIS

ORIENTADOR: HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES (Participação Virtual)
Departamento de Biologia e Zootecnia / Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira - UNESP

Prof. Dr. ELENILTON VIEIRA GODOY (Participação Virtual)
Departamento de Matemática / Universidade Federal do Paraná - UFPR

Prof. Dr. VINICIO DE MACEDO SANTOS (Participação Virtual)
Departamento de Ensino / Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP

Ilha Solteira, 05 de março de 2021

AGRADECIMENTOS

Primeiro e eternamente, agradeço ao meu Deus! Pelo sopro de vida, pelas bênçãos infinitas e por guiar-me em todo tempo nessa incrível jornada.

Ao meu pai Angelo e à minha mãe Maria, pelo amor incondicional, proteção e incentivo tornando esta conquista possível.

Ao Rafael, meu esposo amado, companheiro e colaborador em todos os projetos e sonhos que me aventuro a desbravar.

À minha querida irmã Raquel, parceira na vida, que trilha os mesmos caminhos que eu, sempre confiando nas minhas escolhas e decisões.

Aos meus familiares que se orgulham das minhas conquistas e entendem as minhas ausências.

A você, Professor Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves, meu querido orientador, que com empatia e humanidade acolhe, orienta, aconselha, encoraja, acredita e possibilita que um processo investigativo se torne uma experiência de formação humana.

À Prof.^a Deise Aparecida Peralta, pelas significativas contribuições e pela companhia generosa nessa trajetória. Sua sensibilidade e incentivo foram fundamentais para a concretização desse sonho.

Aos membros do GEPAC (Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação) pelo acolhimento, estudos, partilhas e experiências enriquecedoras.

Às “meninas” do GEPAC Rio Preto: Marcela Santana, Joana Inês, Marcela Ribeiro e Kedma, pelo apoio incondicional e pela amizade inestimável.

Às minhas queridas amigas Tatiana Saud, Stefânia Arruda, Elizângela Acosta, Daniele Cunha e Juliana Marcussi, pela preciosa amizade.

À Secretaria Municipal de Educação e à equipe de formação: Deise, Luciana, Karina, Joana, Hederson, Marlisa, Mayra, Lígia, Luana, Fabrício, Maria Emília, José Antônio, Lucélia, Elaine, Renata, Gisele, Verena e Raíza.

À equipe gestora, professores e funcionários da escola da E.M. Prof. Dr. Halim Atique.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP e ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos.

Eu lutador, eu educador

*Meu canto,
grito de liberdade e esperança.
No descrédito,
na injustiça e
na marginalização,
a voz ecoa
para ecoar vozes.
Educar, mais do que escolarizar.
Acender a luz, não,
deixar brilhar luzes escondidas.
Mais do que atender prescrições,
aflorar potencialidades.
Construir construtores
de um lugar melhor.
Esperançar com as mangas arregaçadas.
Acreditar lutando,
aprender promovendo aprendizagem.
Sonhar sonhos da realidade.*

Marlisa Ortega

RESUMO

A Educação Básica brasileira vivencia um complexo processo de reforma, suscitado pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política curricular de caráter normativo que estabelece as aprendizagens essenciais que, obrigatoriamente, devem compor os currículos das instituições de ensino dos sistemas público e privado brasileiros. No interior desse projeto de centralização curricular, a BNCC foi anunciada pelos órgãos oficiais como política democrática e participativa, visto que a versão preliminar do documento foi submetida à consulta pública, fase em que houve expressiva participação da sociedade, em especial das professoras e professores. Em vista disso, tomando como referência as contribuições de Gimeno Sacristán, Michael Apple, José Augusto Pacheco e demais autores que versam sobre os Estudos Curriculares, reconhecemos que o currículo não se limita à ideia de um documento burocrático, prescritor de um conjunto neutro de conhecimentos, mas expressa os efeitos das forças que nele operam, sendo compreendido como projeto seletivo de cultura, no qual os valores e interesses implícitos orientam o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, reconhecendo que a seleção dos conteúdos que compõem o currículo não se dá em termos neutros, buscamos, com este trabalho, investigar a consolidação da política de conhecimento oficial inerente à BNCC, tomando como base as discussões concernentes à proposta para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio das percepções de uma professora dessa etapa de ensino, que participou dos estudos e discussões inerentes à etapa da consulta pública, promovidos no microcontexto da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto. O tema deste projeto de pesquisa foi definido a partir da questão: *qual o espaço para o protagonismo do professor na autoria do currículo, em tempos de centralização curricular?* Diante disso, propomos como objetivo geral construir narrativas autobiográficas sobre a participação dos professores nos estudos e discussões da proposta para a área da Matemática, na consulta pública à versão preliminar do documento da BNCC, tomando como perspectiva analítica o sentimento de autoria de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tivemos como objetivos específicos (i) caracterizar o processo da etapa de discussão da BNCC como uma parte do processo de sua elaboração; (ii) discutir os limites e possibilidades da participação dos professores na elaboração da BNCC; (iii) levantar as concepções de currículo, bem como os aspectos conceituais concernentes ao ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, presentes no documento e na discussão. Para isso, optamos por uma abordagem de pesquisa de cunho qualitativo, tomando como perspectiva metodológica a Pesquisa Narrativa do tipo autobiográfica. Assim, os relatos autobiográficos que constituíram os dados desta pesquisa foram produzidos em forma de memórias, fundamentadas no conceito de escrevivência, cunhado pela escritora Conceição Evaristo. Essas memórias foram analisadas de forma a investigar os limites e possibilidades da participação das professoras e professores na construção da proposta para o ensino de Matemática, na BNCC. Ao confrontarmos as narrativas autobiográficas e as narrativas oficiais acerca do referido processo, constatamos que a localização do poder de decisão sobre o currículo assentada nos organismos internacionais, cujas mudanças educacionais são requeridas com base nos interesses neoliberais que visam a manutenção da sociedade capitalista. Nesse sentido, a abertura para a participação social, na construção da política curricular em questão, demonstrou objetivar a consecução de consenso e legitimidade para a política da BNCC, indispensáveis para a etapa da implementação.

Palavras-chave: Centralização curricular. Níveis de decisão curricular. Elaboração da BNCC.

ABSTRACT

Brazilian Basic Education experiences a complex reform process, brought about by the approval of the National Common Curricular Base (BNCC), a normative curricular policy that establishes the essential learning that must compose the curricula of educational institutions in the public and private systems. Brazilians. Within this curricular centralization project, the BNCC was announced by Organs official bodies as a democratic and participatory policy, since the preliminary version of the document was submitted to public consultation, a stage in which there was significant participation by society, especially teachers. In view of this, taking as a reference the contributions of Gimeno Sacristán, Michael Apple, José Augusto Pacheco and other authors dealing with Curricular Studies, we recognize that the curriculum is not limited to the idea of a bureaucratic document, prescribing a neutral set of knowledge, but expresses the effects of the forces that operate in it, being understood as a selective culture project, in which the implicit values and interests guide its development. In this perspective, recognizing that the selection of the contents that make up the curriculum does not take place in neutral terms, we seek, with this work, to investigate the consolidation of the official knowledge policy inherent to the BNCC, based on the discussions concerning the proposal for teaching Mathematics in the early years of elementary school, through the perceptions of a teacher from this stage of teaching, who participated in the studies and discussions inherent to the stage of public consultation, promoted in the micro context of the municipal education network of São José do Rio Preto. The theme of this research project was defined based on the question: what is the space for the protagonism of the teacher in the authorship of the curriculum, in times of curriculum centralization? Therefore, we propose as a general objective to build autobiographical narratives about the participation of teachers in the studies and discussions of the proposal for the area of Mathematics, in the public consultation of the preliminary version of the BNCC document, taking as an analytical perspective the feeling of authorship of a teacher from initial years of Elementary School. We had as specific objectives (i) to characterize the process of the BNCC discussion stage as a part of the process of its elaboration; (ii) discuss the limits and possibilities of teachers' participation in the preparation of the BNCC; (iii) to raise the curriculum concepts, as well as the conceptual aspects concerning the teaching of mathematics in the early years of Elementary School, present in the document and in the discussion. For this, we opted for a qualitative research approach, taking the autobiographical Narrative Research as a methodological perspective. Thus, the autobiographical reports that constituted the data of this research were produced in the form of memories, based on the concept of clerk, coined by the writer Conceição Evaristo. These memories were analyzed in order to investigate the limits and possibilities of the participation of teachers in the construction of the proposal for the teaching of Mathematics, at BNCC. When confronting the autobiographical narratives and the official narratives about the referred process, we found that the location of the decision-making power over the curriculum is based on international organizations, whose educational changes are required based on the neoliberal interests that aim at maintaining capitalist society. In this sense, the openness to social participation, in the construction of the curricular policy in question, demonstrated the objective of achieving consensus and legitimacy for the BNCC policy, which are indispensable for the implementation stage.

Keywords: Curriculum centralization. Levels of curricular decision. Elaboration of the BNCC.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Internacional do Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB	Conferência Brasileira de Educação
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DICEI-SEB	DirDICEI-SEB Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de nove anos
DOU	Diário Oficial da União
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
GEPAC	Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IMUK/IMCI	<i>Internationalen Mathematischen Unterrichts Kommission</i> (em alemão) ou <i>International Commission on Mathematical Instruction</i> (em inglês)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB – I	Professor de Educação Básica – nível I

PIB	Produto Interno Bruto
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
	Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PNFEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPG-EPF	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos
PPM	Preparo Pedagógico de Material
PUC – Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto
SNE	Sistema Nacional de Educação
STBD	Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação
TPE	Todos Pela Educação
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	A emergência de uma pesquisa	11
1.2	Em busca de respostas	16
2	UM ONDULOSO MAR	19
2.1	LATITUDE: o enfoque investigativo no Currículo	21
2.1.1	As teorias de currículo	23
2.1.2	O Desenvolvimento Curricular e as tomadas de decisão do currículo	29
2.1.3	Análise das políticas curriculares	32
2.2	LONGITUDE: o enfoque investigativo na área da Educação Matemática	34
3	SOB O LEME DA MEMÓRIA BRAVIA – escrevivendo caminhos	38
3.1	Notas introdutórias	39
3.2	Escrevivendo Currículos	40
3.3	Vozes-mulheres, um coro ancestral feminino na minha pesquisa	41
3.4	Nem todo viandante anda estradas – buscando caminhos	45
3.5	A pesquisa biográfico-narrativa em educação	48
4	SONHA E FAZ – O CURRÍCULO E A PRÁTICA DOCENTE	57
4.1	O currículo na ação – do chão da escola para a ciência	59
4.2	Faz e sonha – as dimensões do currículo desenvolvido em processo na percepção docente	61
5	RECORDAR É PRECISO	72
5.1	Notas introdutórias	73
5.2	Navegar é preciso	73
5.2.1	Uma linha solta no tempo	75
5.3	Recordar é preciso	96
5.3.1	Um fio na memória	96
6	O ÂMAGO DAS COISAS	105

6.1	BNCC e política do conhecimento oficial e as implicações de um currículo nacional no Ensino de Matemática	106
6.2	O Desenvolvimento Curricular e as tomadas de decisões na política da BNCC	115
6.3	A etapa da consulta pública – por que ouvir os professores?	124
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	139
	ANEXO A – Expectativas de Aprendizagem para os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental	145
	ANEXO B – Pauta da Reunião do Preparo Pedagógico de Material e Orientação Técnica (Matemática) – CICLO I (2º e 3º ano)	150
	ANEXO C – Estudo da proposta da BNCC – Matemática	151
	ANEXO D – Habilidades da Área da Matemática – Ensino Fundamental – Anos Iniciais	152

1 INTRODUÇÃO

1.1 A emergência de uma pesquisa

Esta é a história sobre como tudo começou; sobre como algumas indagações provenientes do meu exercício profissional na educação básica fomentaram o meu ingresso no campo acadêmico. Muitas narrativas têm o início marcado por um fato específico; a minha, porém, se desenrola com a própria trama da vida. Em vista disso, contar alguns lances da minha trajetória pessoal e profissional permitem que as escolhas dos elementos que compõem este trabalho soem harmoniosamente.

É possível que, dizendo de forma mais direta, a ideia desta pesquisa tenha surgido a partir de questionamentos que me acompanham desde o início da minha atuação como professora de educação básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Contudo, conforme apresentarei a seguir, os primeiros lampejos da emergência do problema que conduziu esta pesquisa, assim como as razões que orientaram a minha escolha profissional pela área da Educação, remontam às minhas experiências como aluna, na educação básica.

Todo meu percurso escolar deu-se na rede pública de ensino e meus primeiros anos nas séries iniciais foram marcados por uma relação afetiva que se estabelecia entre mim e a matemática. As descobertas proporcionadas por essa ciência me fascinavam, assim como encontrar estratégias inusitadas para resolver os problemas e manipular os números e suas propriedades. Minhas primeiras professoras diziam à minha mãe que eu sempre estava um passo à frente da turma. No entanto, junto com essa facilidade, crescia a vontade de compartilhar minhas ideias e ajudar outros colegas a compreendê-las de forma tão natural quanto pareciam para mim.

A partir da quinta série (nomenclatura do atual 6º ano do EF), a matemática se tornava mais desafiadora, porém proporcional à sua crescente complexidade eram as dificuldades apresentadas pelos colegas de turma. Nesse ínterim, passei a perceber o quão excludente era o ensino da matemática naquele contexto. Era angustiante presenciar o desespero de muitos que não compreendiam o conteúdo apresentado e de alguns que eram reprovados. Comovida, eu seguia passeando entre as carteiras da sala, ensinando meus colegas *do meu jeito*, o que não causava transtornos junto aos professores, visto que minha colaboração era sempre exitosa.

No Ensino Médio (EM), a matemática era extremamente complexa, distante da

realidade, contudo, vislumbrando o ingresso no ensino superior, eu me dedicava a longos períodos de estudos mais avançados na biblioteca municipal, buscando suplementar o conteúdo oficial, que na ocasião eu entendia como *o que iria cair no vestibular*, mas não era contemplado nas aulas. Por meio dos materiais didáticos das redes de ensino de algumas escolas particulares, disponíveis para consulta na biblioteca municipal da minha cidade, eu pude perceber as desigualdades entre o ensino público e o privado e tomar consciência da exclusão social, reproduzida por meio da discrepância no acesso ao conhecimento.

Nos dois primeiros anos do EM, conduzi um grupo de estudos no contraturno das aulas, a pedido de alguns colegas e com o apoio da gestão da escola. Nesses estudos, as defasagens no ensino da matemática ficaram ainda mais evidentes para mim. Essa primeira experiência com o ensino informal me fez reafirmar minha escolha profissional e ajudou a intensificarem as dúvidas que me acompanharam por muito tempo - por que tantas pessoas não conseguem aprender matemática? Em que momento do processo os alunos param de aprender matemática? E por que isso acontece?

Em 2005, ingressei no curso de pedagogia. No período da graduação, meus anseios em relação ao ensino de Matemática aumentavam, já que a formação para o ensino da matemática teve pouca ênfase durante o curso. Sua abordagem geralmente estava relacionada à construção do conhecimento lógico-matemático sob a perspectiva da psicologia, voltada para a construção do número pela criança e para os processos cognitivos que envolviam as aprendizagens da matemática, principalmente na Educação Infantil (EI).

Ainda no primeiro semestre, minha turma recebeu as orientações sobre o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso. Assim, foi sugerido que pesquisássemos um tema de nosso interesse, que viria a contribuir com nossa formação. Vislumbrei, então, a possibilidade de pesquisar e entender o motivo do insucesso do ensino da matemática na educação básica; contudo, nenhum dos professores que procurei para propor a orientação aceitou meu convite.

No decorrer do curso, constantemente eram abordados os temas de interesse coletivo como inclusão, construtivismo, ensino fundamental de nove anos e a ludicidade no ensino. Entretanto, apesar da relevância de tais debates para a minha formação profissional, atribuo maior destaque às aulas de sociologia geral e sociologia da educação, nas quais me foram apresentados os principais sociólogos, filósofos,

antropólogos e suas ideias, me permitindo compreender a educação considerando os contextos sociais.

Alguns anos após a conclusão da graduação, iniciei meu percurso profissional mediante a efetivação para o cargo de professor de Educação Básica – I (PEB I) no município de São José do Rio Preto, atuando nos anos iniciais do EF. Todavia, o exercício da docência exigiu a continuidade no meu processo de formação, assim, me envolvi nos eventos de formação continuada e nos estudos das teorias e métodos, objetivando a melhoria da prática pedagógica.

Diante dos desafios da docência, segui comprometida com a prática educativa, julgando que o desenvolvimento das expectativas e objetivos estabelecidos pelas matrizes curriculares era suficiente para promover uma educação emancipatória. Contudo, reconhecendo o insucesso do ensino da matemática como fator de exclusão social, algumas questões inquietantes, inerentes ao currículo e às políticas educacionais, desvelaram a coerção compulsória que permeava minha prática.

A possibilidade de dar continuidade à minha formação acadêmica por meio dos estudos sobre Currículo - no campo da Educação Matemática - deu-se em 2018, quando a escola onde atuava recebeu uma nova coordenadora pedagógica, que - apesar de jovem - havia consolidado uma carreira de sucesso na educação e destacava-se no campo acadêmico com o desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado. Seu olhar acolhedor e seu perfil pesquisador foram fundamentais para que eu compreendesse que, por meio da pesquisa, é possível buscar respostas para as inquietações concernentes ao campo profissional.

Oficialmente, minha aproximação com os estudos curriculares efetivou-se mediante a participação, a convite dessa coordenadora, no grupo de pesquisa sobre Currículo do qual ela fazia parte – o Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC)¹ da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Câmpus de Ilha Solteira. Nesse espaço de estudos e discussões, compreendi que as inquietações que me acompanhavam, relacionadas ao insucesso do ensino da matemática, não residiam apenas no campo da didática, mas poderiam ser entendidas por meio da compreensão da racionalidade e das relações de poder que envolvem as políticas educacionais e as curriculares.

O meu interesse em desenvolver uma pesquisa sobre currículo no campo da

¹ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4551766380179817>>. Acesso em: 14 maio 2020.

Educação Matemática confirmou-se após alguns eventos envolvendo a participação dos professores. Dentre eles, a consulta pública para a construção do Currículo Paulista² e o processo de escolha dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático³ (PNLD). Assim como os outros professores, participei desses eventos; contudo, inflamada pelos estudos sobre currículo e orientada pelo olhar crítico e cuidadoso com o qual a coordenadora pedagógica conduziu os mesmos na escola, percebi que não se tratava apenas de uma prática rotineira, mas representavam ações orquestradas, com intencionalidades subjacentes à solicitação da participação dos professores.

No decorrer desses eventos, apesar do discurso oficial, que os anunciou como democráticos, era nítido o apartamento dos professores das decisões finais, bem como a precariedade das condições em que se dava essa participação. Enquanto o processo de consulta pública foi proposto de modo aligeirado, não permitindo a reflexão crítica ou estudos preliminares para garantir a plena participação dos docentes, o processo de escolha dos livros didáticos foi conturbado, visto que tais materiais foram elaborados com base na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular⁴ (BNCC), antes mesmo de sua homologação.

Esse jogo de exclusões, que paradoxalmente revela-se na propositura da inclusão dos docentes na construção de política educacionais, despertou-me o interesse em investigar o processo de elaboração da BNCC, tomando como perspectiva as experiências que vivenciei enquanto professora que participou da etapa da consulta pública eletrônica. Para tal, enfatizo os aspectos presentes nas discussões acerca das aprendizagens propostas para a área da matemática.

No contexto educacional nacional verificamos, nas últimas décadas, a reorganização da Educação Básica por meio de reformas curriculares. Desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a implementação de um currículo nacional tem se tornado pauta de um debate acerca das políticas curriculares. Assim foi que, em dezembro de 2017, após um conflituoso processo de discussão em torno do

² Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>>. Acesso em: 14 maio 2020.

³ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 14 maio 2020.

⁴ Atualmente a BNCC encontra-se homologada e disponível no portal do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 maio 2020.

estabelecimento de um documento normativo que determina um conjunto de aprendizagens essenciais a todos os alunos brasileiros, a passagem de quatro ministros da educação e o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, foi homologada a BNCC, política apresentada como uma referência nacional obrigatória para a (re)elaboração dos currículos das escolas, dos sistemas e das redes de ensino em todo o território nacional.

No epicentro desse processo, a sociedade civil, em especial as professoras, professores e demais profissionais da educação, foram convidados a discutir a proposta da primeira versão da BNCC, por meio da consulta pública eletrônica. Porém, é inegável a existência de uma dinâmica, predominante nos movimentos de reforma curricular, que exclui os professores das tomadas de decisões, atribuindo-lhes o papel de executores de um currículo prescrito; como questão central deste projeto, desejei investigar a trajetória da política da BNCC, por meio da minha experiência na participação da consulta pública eletrônica para a área da matemática, analisando os processos que resultam na consolidação da política de conhecimento oficial.

Com meu ingresso no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da UNESP, na linha de pesquisa Educação Matemática, iniciei o processo de revisão do projeto de pesquisa, sendo que as contribuições do meu orientador e os estudos no âmbito do GEPAC se mostraram relevantes para o seu delineamento. Desse modo, inspirada pelo estudo das teorias críticas e pós-críticas de Currículo, propus, como objetivo geral, *construir narrativas autobiográficas sobre a consulta pública à primeira versão do documento da BNCC, em especial a relativa ao ensino da matemática, tomando como perspectiva analítica o sentimento de autoria de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental*.

Para tal, torna-se necessário: (i) caracterizar o processo de consulta pública inerente à discussão da primeira versão da BNCC como uma parte do processo de sua elaboração; (ii) discutir os limites e possibilidades da participação dos professores na elaboração da BNCC; (iii) levantar e discutir as concepções de currículo, bem como os aspectos conceituais concernentes ao ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, presentes no documento e na discussão.

1.2 Em busca de respostas

Definidas as perguntas que me transportaram do campo profissional para o acadêmico, bem como estabelecida a possibilidade de dar sentido, por meio da pesquisa científica, ao processo de formulação de políticas curriculares partindo da escola e das vozes silenciadas que vivenciam as tensões que envolvem o currículo e as dinâmicas sociais, entendi que a pesquisa narrativa representava o curso metodológico mais sensato para conduzir o processo investigativo, rumo aos objetivos propostos.

No intuito de caracterizar a consulta pública eletrônica inerente ao processo de elaboração da BNCC, a narrativa, segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001) pode ser empregada tanto como fenômeno a ser investigado quanto como uma abordagem de investigação. Para os autores, a pesquisa biográfico-narrativa em educação constitui uma abordagem própria de produção de conhecimento, cuja relevância está fundamentada na perspectiva interpretativa da experiência, “onde o significado dos sujeitos se torna o foco central de investigação” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 52, tradução minha); portanto, no desenvolvimento desta pesquisa utilizei a escrita (auto)biográfica como modo de obter e analisar os relatos concernentes ao referido evento.

No entanto, a escolha de um percurso metodológico, cujo entendimento acerca do conhecimento e de seus modos de produção se opõem aos métodos tradicionais de pesquisa, reivindica a este trabalho a personalidade que o enfoque narrativo-biográfico permite ao valorizar a experiência e o sujeito no processo investigativo. Assim, senti-me desafiada a ousar na textualização deste trabalho, pois, conforme Bolívar, Domingo e Fernández (2001) a “autobiografia se diferencia, então, de outros gêneros literários, em função do “pacto” pelo qual o leitor estabelece uma identidade entre autor, narrador e personagem” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 33, tradução minha). Desse modo, objetivando a constituição deste *pacto* e a possibilidade de construção de sentido, que no enfoque autobiográfico constitui-se por meio de um processo de interação com os possíveis interlocutores, grande parte deste trabalho foi narrado na primeira pessoa do singular.

Este pretendido diálogo, atravessado por outras vozes, foi organizado em capítulos, intitulados e epigrafados com alguns versos da escritora Conceição Evaristo. Tal escolha deu-se tanto pela excelência da natureza poética e literária da

obra de Conceição quanto pela possível aproximação entre os sentidos que compartilhamos sobre a função política da escrita. Para a autora “toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida” (EVARISTO, 2005 p. 07), num movimento em que a constante luta contra o emudecimento e fragmentação das identidades se constitui pelo recontar das histórias “mal contadas pelas linhas oficiais” (EVARISTO, 2005 p. 07). Nesse sentido, na seção Vozes Mulheres, apresento alguns elementos acerca da vida, obra e produção acadêmica da autora Conceição Evaristo, justificando sua insubmissa presença neste trabalho.

No primeiro capítulo, intitulado *Um onduloso mar*, foi caracterizado o campo de investigação deste trabalho reunido os aspectos teórico-conceituais concernentes aos estudos sobre Currículo, com ênfase no âmbito das políticas curriculares, no qual situam-se as discussões sobre a BNCC e seu processo de elaboração. Contudo, o campo investigativo desta pesquisa abarcou também a área da Educação Matemática, cujos elementos também foram apresentados nesse capítulo. Nesse sentido, busquei situar os estudos acerca do desenvolvimento curricular em Matemática, destacando os aspectos relacionados ao ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação ao segundo capítulo, intitulado *Sob o leme da memória bravia*, apresentei o processo de construção do percurso metodológico que conduziu esta pesquisa e os principais aspectos teóricos inerentes à abordagem biográfico-narrativa de pesquisa em educação, justificando a minha opção pela abordagem autobiográfica e suas contribuições para os estudos sobre Currículo no campo da Educação Matemática. Nesse capítulo, apresento a *memória* como gênero textual utilizado para compor os escritos autobiográficos que constituem o instrumento de produção dos dados para esta pesquisa.

O terceiro capítulo traz por título *Sonha e faz – o currículo e a prática docente*, no qual, por meio de narrativas autobiográficas acerca de experiências envolvendo o currículo, especificamente relacionadas ao ensino da matemática, apresento aspectos relevantes do desenvolvimento processual do currículo e a relação simbiótica entre o referido elemento e a prática docente. Sem a pretensão de construir uma definição para o termo Currículo, essas memórias serviram como base para identificar o modo como eu o compreendia, evidenciando a concepção de currículo que sustentou a minha participação na etapa da consulta pública da BNCC.

No quarto capítulo, intitulado *“Recordar é preciso”*, apresentei o processo de

elaboração da BNCC descrevendo, na primeira parte, a trajetória da política pela perspectiva das narrativas oficiais. Com isso, essa seção teve um caráter mais descritivo, porém, indispensável para a análise do processo de elaboração da citada política e, principalmente, do envolvimento das professoras e professores em uma das fases desse processo. Na segunda parte do capítulo, construí escritos autobiográficos acerca da etapa da consulta pública da BNCC, utilizando documentos e registros pessoais para evocar minhas memórias das experiências inerentes ao fenômeno investigado. Com o propósito de ressaltar as percepções do *eu do passado*, ou seja, do *sujeito de pesquisa* que participou do referido processo, limitei-me a produzir relatos acerca do fenômeno investigado, ação que, segundo Abrahão (2006), é resultante da interação entre o *personagem* e o *pesquisador*, dois sujeitos históricos que re-elaboram um relato, recordando, selecionando e organizando os fatos em uma sequência lógica e temporal.

Desse modo, o quinto capítulo, intitulado “*O âmago das coisas*”, foi reservado à discussão dos resultados, no qual o confronto entre a narrativa oficial e as narrativas autobiográficas acerca da BNCC e seu processo de elaboração permitiram discutir os limites e possibilidades da participação dos professores no referido processo de centralização curricular. Nesse capítulo, busquei compreender as relações entre a maneira pela qual esses processos foram conduzidos pelos órgãos oficiais e o sentimento de autoria nesse envolvimento dos professores, bem como a relevância desse envolvimento para a implementação do referido currículo.

Para apresentar minhas derradeiras conclusões resultantes desta pesquisa, na seção *Conclusão* discuti brevemente os resultados obtidos durante esse processo investigativo, ressaltando os efeitos que a etapa da consulta à primeira versão do documento da BNCC provocou nos sujeitos que atuam no contexto escolar, nesse caso, uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 - UM ONDULOSO MAR

“O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
[...]
mas os fundos oceanos não me amedrontam
nem me imobilizam”

Conceição Evaristo⁵

⁵ EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

Para iniciar essa conversa sobre o campo investigativo desta pesquisa proponho, por meio da epígrafe que introduz este capítulo, um movimento metafórico que descreve *um mar onduloso* como cenário que constitui o território de investigação deste trabalho. Eu poderia me referir a ele como um terreno a ser explorado, fincando minhas estacas, como propôs Kilpatrick (1994)⁶, e delimitando as fronteiras, os limites e as possibilidades. Contudo, considerando a discussão acerca do desenvolvimento curricular da matemática na BNCC como objeto de estudo é preciso adentrar em dois campos conflituosos, nos quais cruzam-se diversas práticas. Assim, esse território que pretendo descrever pode ser comparado não a um terreno, sólido e firme, mas a um mar, líquido e onduloso. Tanto pelas tensões que se desenvolvem em seus domínios quanto pelas múltiplas perspectivas sob as quais esses campos podem e urgem ser analisados.

Nesse sentido, para desbravar esse mar de ondas impetuosas, busco definir as coordenadas que servirão como ponto de partida rumo aos objetivos deste trabalho. A primeira delas abrange os estudos sobre Currículo, especificamente no âmbito das políticas curriculares, no qual situam-se as discussões sobre a BNCC e seu processo de elaboração. A segunda abarca as discussões acerca do desenvolvimento curricular em Matemática, destacando os aspectos relacionados ao *Ensino da Matemática* nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como dito anteriormente, os estudos sobre Currículo despontaram como possibilidade de responder a algumas inquietações sobre as razões do insucesso do Ensino da Matemática que me acompanharam desde os tempos de estudante da educação básica, exclusivamente no sistema público de ensino. Discutir o fenômeno *Educação*, especificamente o da *Educação Matemática*, pela perspectiva dos Estudos Curriculares nos permite compreender a relação entre as políticas curriculares e as

⁶ (KILPATRICK, J. **Fincando estacas: uma tentativa de demarcar a Educação Matemática como campo profissional e científico**. Zetetiké. Campinas(SP): CEMPEM - FE/UNICAMP, vol.4, n.5, p.99-120, jan/jun-1996). Por meio do texto “FINCANDO ESTACAS: Uma tentativa de demarcar a Educação Matemática como campo profissional e científico”, Jeremy Kilpatrick (1996), discute as reivindicações feitas para a pesquisa em Educação Matemática, assim como a reivindicação de a Educação Matemática é, por si só, um campo especializado acadêmico. Numa breve apresentação, o autor retoma os significados que o termo Educação Matemática congrega, no contexto norte-americano, utilizado para referir-se tanto à atividade quanto ao campo de pesquisa, sendo que no último caso, ainda está num processo de construção de sua identidade na academia. Por meio da metáfora “fincar as estacas”, o autor retrata o campo da Educação Matemática como um território a ser explorado, sendo as “estacas”, os elementos pelos quais a matemática como campo de pesquisa e como campo profissional, delimitam seus territórios e fronteiras. Fincar as estacas, refere-se também, à reconhecer a Educação Matemática como um campo específico e necessário.

dimensões afetadas pelo currículo em seu desenvolvimento prático. Tal compreensão desvela ainda a existência das relações de poder inerentes ao currículo e os interesses econômicos, ideológicos e políticos que são reproduzidos por meio da política do conhecimento oficial.

No desenvolvimento deste capítulo, a seção referente ao enfoque investigativo relacionado ao currículo será nomeada *latitude* e a seção concernente ao campo da Educação Matemática de *longitude*. Desse modo busco, por meio da descrição dos referidos campos de estudo, estabelecer o cenário investigativo desta pesquisa, definindo sua posição inicial, caracterizada pelo encontro das contribuições do campo dos Estudos Curriculares e da Educação Matemática.

2.1 LATITUDE: o enfoque investigativo no Currículo

Nesta seção, procuro descrever os estudos sobre Currículo, uma das bases epistemológicas sobre as quais se constitui esta pesquisa, bem como os possíveis desdobramento inerentes a este campo, de modo a contemplar os objetivos propostos. Desde já, afirmo que não tenho como finalidade corroborar a delimitação de fronteiras disciplinares ou reivindicar a legitimidade científica para este trabalho, apesar das contestações que alguns campos das ciências humanas vêm recebendo por parte de um pequeno grupo que entende o conhecimento científico a partir da perspectiva positivista. Descrever essa base epistemológica nos permite entender o currículo como campo de produção de conhecimento científico a partir das práticas que se interseccionam no fenômeno educativo, superando as limitações conceituais que sua perspectiva burocrático-administrativa, relacionada à organização e distribuição do conhecimento escolar, lhe confere.

Segundo Pacheco (2005), o campo dos Estudos Curriculares é constituído por uma pluralidade identitária e caracteriza-se pela sua *itinerância epistemológica*, ou seja, por teorizar e desenvolver-se nas diversas práticas concernentes à Educação, nas quais se confluem múltiplas referências disciplinares, “umas ligadas às orientações, outras aos processos” (PACHECO, 2013, p. 450). Nesse sentido, esse campo do conhecimento se constitui na área da Pedagogia, valendo-se de elementos das ciências sociais e das ciências humanas.

Vale ressaltar que o currículo, ao ser entendido como um projeto de formação complexo, refere-se ao fenômeno educativo de modo geral, não podendo ser visto a partir de uma acepção fragmentada em disciplinas, com fronteiras impermeáveis. Por isso, nos desdobramentos desta pesquisa não trataremos do *currículo de matemática*, mas objetivamos discutir a configuração das políticas curriculares concernentes ao Ensino da Matemática na BNCC; o campo da Educação Matemática será, portanto, um ponto de intersecção com os estudos sobre Currículo.

As abordagens inerentes aos estudos sobre currículo, sobre as quais se desdobram esta pesquisa, partem da conceitualização de currículo, passando pelas teorias de currículo (especificamente os elementos concernentes às teorias críticas e pós-críticas de currículo), pelos estudos sobre o desenvolvimento curricular e pelas políticas educativas e políticas curriculares nas quais se assentam o enfoque nas tendências das políticas curriculares, nos eventos de reforma curricular.

Reunir as múltiplas abordagens inerentes aos estudos sobre currículo impõe uma primeira necessidade, definir o que é currículo. Contudo, não há consenso quanto a sua definição; primeiramente porque é um conceito amplo, visto que perpassa todos os âmbitos da educação nas esferas política, administrativa, científica, escolar, dentre outras. Outra dificuldade refere-se à sua complexidade, pois, conforme apontou Sacristán (2013), implica na difusão do conteúdo cultural dos centros educacionais por meio dos conteúdos e os efeitos provocados por eles na sociedade. Conforme reiterou Sacristán (2017), sua forma e seus significados se desenvolvem de maneira processual, por meio da prática, em contextos reais. Segundo esse autor:

Desenvolver esta acepção de currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder **ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza**, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é apenas função do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela” (SACRISTÁN, 2017, p. 16, grifo nosso).

Para ele, o currículo representa também a “expressão da função socializadora e cultural da instituição escolar” (SACRISTÁN, 2017, p. 26), a ser cumprido por meio de um desenvolvimento processual que compreende as etapas de sua configuração, implementação e concretização na prática. Desse modo, Sacristán (2013) assinala que o referido conceito não é um recipiente neutro preenchido por conteúdos, mas expressa os efeitos das forças que nele operam, sendo que interesses e intencionalidades de ordens políticas, econômicas, ideológicas e culturais se

expressam nos seus conteúdos, no seu formato e nas ações práticas por ele influenciadas. De acordo com o autor, reconhecer o currículo como projeto seletivo de cultura implica analisá-lo, possibilitando descobrir os valores e interesses que orientam seu desenvolvimento e nele estão implícitos.

2.1.2 As teorias de currículo

Nesta seção, faremos uma breve abordagem panorâmica dos estudos no campo do currículo, situando as referências teóricas que sustentam nossa análise. Primeiramente, é pertinente ressaltar que uma teoria de currículo, assim como afirmou Silva (2019, p. 11) “é uma representação, uma imagem, um reflexo, o signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede”. Com base nisso, podemos afirmar que a teorização curricular está situada em um contexto histórico, permeado por aspectos de natureza sociológica, política, ideológica, cultural, dentre outras.

Apoiados em Sacristán (2017), ressaltamos que, ao ser teorizado, o currículo se desenvolve em razão das forças que o modelam, ao mesmo tempo em que modela a realidade educacional. Nesse sentido, “as teorias do currículo são metateorias sobre os códigos que o estruturam e a forma de pensá-lo” (SACRISTÁN, 2017, p. 37). Para o autor (2017):

As teorias desempenham várias funções: são modelos que selecionam temas e perspectivas; costumam influir nos formatos que o currículo adota antes de ser consumido e interpretado pelos professores, tendo assim um valor formativo profissional para eles; determinam o sentido da profissionalidade do professorado ao ressaltar certas funções; finalmente, oferecem uma cobertura de racionalidade às práticas escolares. As teorias curriculares se convertem em **mediadores** ou em **expressões da mediação** entre o pensamento e a ação em educação” (SACRISTÁN, 2017, p. 37, grifo nosso)

Desse modo, as teorias de currículo e os modos pelos quais elas racionalizam os processos de sua configuração e desenvolvimento nos permitem compreender tanto a sua natureza teórico-conceitual quanto os problemas educacionais que se manifestam na prática educativa, decorrentes das tensões e conflitos que se desenvolvem em torno dele.

Ao propor a apresentação de uma abordagem sociocrítica do currículo, Moreira e Silva (2002) identificaram uma preocupação acerca do entendimento e da

organização do processo educativo escolar mesmo antes da emergência da teorização curricular, que deu início ao novo campo de estudos. Segundo os autores, no final do século XIX e no início do século XX, após a Guerra Civil, as mudanças sociais, os modos de produção industrial, as demandas econômicas e a evolução dos processos administrativos contribuíram com o surgimento de uma nova concepção de sociedade que, “baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial, começou a ser aceita e difundida” (MOREIRA E SILVA, 2002, p. 10). Nesse contexto, os autores apontam que a cultura e os valores sociais da época viam-se ameaçados pelos processos de industrialização, urbanização e imigração, suscitando a necessidade de um projeto de formação com a finalidade de restaurar tais valores. Segundo os autores:

A escola, foi então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos *adequados* (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 10).

Contudo, em decorrência das novas exigências econômicas, advindas da produção industrial e das mudanças sociais, os autores verificam o surgimento de um modelo de *educação vocacional*, que tinha como propósito atender às necessidades econômicas do mundo industrial. Desse modo, o currículo passou a ser compreendido como elemento cujo poder de regulação sobre a atividade educacional resultaria nos critérios de *racionalidade* e *eficiência*. Nesse contexto, os autores assinalam a emergência de um campo especializado de estudos nos Estados Unidos, no início do século XIX, consolidando-se a partir da publicação *The curriculum* - 1918 de Bobbitt, em que o currículo é tomado como elemento central. Segundo Silva (2019), tal publicação representou a institucionalização dos estudos sobre currículo e teve grande impacto no contexto educacional.

Considerando a publicação de Bobbitt como marco inicial para a teorização do currículo, Moreira e Silva (2002) sinalizam a emergência das *teorias tradicionais de currículo*, as quais caracterizavam-se pela vinculação da educação escolarizada aos objetivos e formas da educação escolar, influenciados por “forças econômicas, políticas e culturais” (SILVA, 2019, p. 22). Nesse contexto, eram importados para o contexto educacional os modos de administração e produção industrial inspirados em

Taylor, sendo atribuído ao currículo o papel de planificação dos objetivos, métodos, e avaliação dos resultados de forma sistemática e rigorosa. Assim, segundo os autores, as *teorias tradicionais de currículo* foram marcadas pela burocratização dos processos educacionais, principalmente em decorrência da massificação da educação escolar.

Nesse mesmo contexto, Moreira e Silva (2002) assinalam, no início da década de 1950, um modelo curricular proposto por Ralph Tyler, com a publicação do livro *Princípios Básicos de Currículo e de Ensino* – 1949, no qual ele propõe um método racional de desenvolvimento do currículo, desde a planificação dos objetivos educacionais até a avaliação. Contudo, no final desta mesma década, os autores apontam que, em decorrência da suposta derrota na *corrida espacial*, caracterizada pelo lançamento da *Sputnik* pelos russos em 1957, os americanos progressistas responsabilizaram os educadores pelo fracasso científico e tecnológico do país, reivindicando a restauração da qualidade na educação escolar por meio da reforma nos currículos, principalmente de Ciências e Matemática. De acordo com os autores:

Novos programas, materiais, estratégias e propostas de treinamento de professores foram elaborados e implementados. A intenção mais ampla, subjacente aos esforços, era enfatizar a redescoberta, a investigação e o pensamento indutivo, a partir do estudo dos conteúdos que correspondiam às estruturas das diferentes disciplinas curriculares (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 12-13).

A partir da década de 60, houve uma onda de movimentos sociais e culturais ao redor do mundo. Silva (2019) aponta alguns movimentos sociais que caracterizaram a década, dentre eles:

os movimentos das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (SILVA, 2019, p.29)

Moreira e Silva (2002) afirmam que, nesse contexto, o papel da escola foi violentamente criticado, ficando a instituição escolar carente de uma transformação radical, ou passível de abolição. Assim, publicações científicas “colocaram em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais” (SILVA, 2019, p. 29), questionando a suposta neutralidade dos currículos, bem como as injustiças sociais decorrentes dos processos educacionais. Entretanto, Moreira e Silva (2002, p. 14) descreveram o surgimento de uma *forte onda conservadora* após a eleição de Richard Milhous Nixon à presidência dos EUA, fazendo com que as ideias tradicionais fossem

recuperadas. Novamente os critérios de eficiência e produtividade tornaram-se o foco do discurso pedagógico, reforçando o ideário liberal e fomentando a emergência de correntes teóricas que criticavam a teoria tradicional de Currículo, “seu caráter instrumental, apolítico e ateórico, bem como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência” (MOREIRA; SILVA, 2002, p.15). Segundo Silva (2019), nos Estados Unidos a renovação da teorização curricular foi chamada de movimento de reconceptualização, enquanto na Inglaterra as críticas desenvolvidas no campo da Sociologia ficaram conhecidas como Nova Sociologia da Educação (NSE).

De acordo com Moreira e Silva (2002) e Silva (2019), nos Estados Unidos, as *teorias críticas* de currículo dividiram-se em dois campos antagônicos. O primeiro, ancorado nas análises marxistas, criticavam o currículo e a escola, enfatizando “o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo” (SILVA, 2019, p. 38). O segundo inspirou-se em estratégias interpretativas de investigação e enfatizavam os “significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (SILVA, 2019, p. 38).

Conforme aponta Silva (2019), a educação escolar opera como um dos aparelhos ideológicos de Estado, argumentando que a sociedade capitalista se sustenta pela garantia do *status quo*, por meio de instituições e mecanismos que operam através da força do convencimento – de ideologia⁷ (escola, família, religião, mídia etc.) – ou da repressão (polícia e judiciário). Nesse sentido, o papel do currículo está relacionado à transmissão de ideologias, tornando-se um dispositivo pelo qual valores implícitos são inculcados nas práticas educativas.

Silva (2019) afirma ainda, que, numa direção contrária à crítica marxista, a análise de Bourdieu e Passeron está fundamentada no conceito de reprodução, sendo que “a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida” (SILVA, 2019, p. 34). Nesse sentido, a escola e a educação funcionam como mecanismos de exclusão, tendo o currículo como dispositivo de seleção e reprodução do capital cultural.

Com relação à crítica do currículo na Inglaterra, Silva (2019) aponta como marco de uma crítica que teve como base o campo da Sociologia a publicação do livro

⁷ Conjunto de “crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis” (SILVA, 2019, p. 31).

Knowledge and control (Conhecimento e controle - traduzido para o Português), organizado por Michael Young, líder do movimento conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE), cuja crítica relacionava-se à antiga sociologia da educação. De acordo com Silva (2019, p. 65), “essa sociologia seguia uma tradição de pesquisa empírica sobre os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional”.

A principal crítica da NSE concentrava-se na falta de questionamento da natureza do conhecimento escolar e no papel do currículo na produção das desigualdades. A NSE contrapunha-se à ideia de um “conhecimento universal, conceitual e absoluto” (SILVA, 2019, p. 66), assumindo a tarefa de “destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas” (SILVA, 2019, p. 66), desnaturalizando as categorias curriculares avaliativas e pedagógicas predominantes no contexto educacional, desvelando “seu caráter histórico, social, contingente e arbitrário” (SILVA, 2019, p. 66). Dito de outro modo, a NSE reconhece o currículo como mecanismo de distribuição social do conhecimento, cujas ações de seleção, organização, distribuição e avaliação devem ser considerados, entretanto, a tarefa da Sociologia da Educação é aprofundar-se nos aspectos inerentes a essas variáveis, questionando-as. Para (SILVA, 2019, p. 67), resumidamente, “a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder”.

Silva (2019, p. 85), ao destacar “a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo”, sinaliza a existência de fenômenos de *homogeneização cultural*, ressaltando que as questões de poder estão imbricadas nas questões culturais. Nesse contexto, propõe a análise das conexões entre currículo e *multiculturalismo*, entendido como “movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (SILVA, 2019, p. 85). No interior da perspectiva crítica de multiculturalismo, Silva (2019) identifica duas concepções, a pós estruturalista e a materialista.

Conforme assinala Silva (2019, p.87), a concepção pós-estruturalista relaciona-se a processos linguísticos e discursivos, nos quais as diferenças são produzidas no interior dos processos linguísticos de significação. Nessa perspectiva, argumenta-se que a diferença não é uma característica natural, mas é produzida discursivamente em relação a *outra coisa*, definida como *não diferente*. Desse modo, *diferenças* são

produzidas no interior das *relações de poder*. Na concepção materialista, conforme afirma o autor, a ênfase, inspirada na crítica marxista situa-se nos “processos institucionais, econômicos e estruturais, que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural” (SILVA, 2019, p. 87).

Como afirma Silva (2019), nos Estados Unidos a origem do multiculturalismo relacionou-se, na crítica das questões curriculares, ao “cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional” (SILVA, 2019, p. 88), que privilegiava “a cultura branca, masculina, europeia, heterossexual (idem), estabelecendo como cultura comum a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante (ibidem). Para Silva (2019) a perspectiva do multiculturalismo no contexto educacional contribuiu com a ampliação da compreensão acerca das bases sociais da epistemologia, colocando na pauta de discussões do currículo questões que vão além da dinâmica de classe, dentre elas as dinâmicas de gênero, raça e sexualidade. Para o autor:

o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, [...] a obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá justiça social [...] se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais as diferenças é produzida por relações de assimetria (SILVA, 2019, p. 90).

É pertinente ressaltar que, ainda conforme observou Silva (2019, p.147) a teoria pós-crítica não representa uma superação da teoria crítica, porém, a combinação entre elas desponta como possibilidade de compreender as relações de poder e controle cristalizadas na sociedade contemporânea. Segundo o autor, a teoria pós-crítica promoveu uma ampliação da compreensão dos processos de dominação, deslocando a ênfase exclusiva das dinâmicas de classe para as questões de gênero, etnia, raça e sexualidade. Contudo, os processos de dominação de classe ainda persistem na sociedade atual, baseados na exploração econômica e reforçados pelas dinâmicas apontadas pela teoria pós-crítica.

Com base nisso, ressaltamos alguns aspectos inerentes à teoria crítica de currículo que nos servirão como referencial ao longo deste trabalho, sem desprezar, contudo, a relevância das dinâmicas tematizadas nas teorias pós-críticas. Concordamos com Silva (2019) quando ressaltou que dentre as contribuições da teoria crítica de currículo está a compreensão de que o currículo é um *espaço de*

poder e que o conhecimento contido em seu núcleo traz em seu bojo as relações sociais de poder. Desse modo, para Silva (2019, p. 147-148) o currículo é responsável pela reprodução cultural das estruturas sociais; tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista; constitui-se como um aparelho ideológico do Estado capitalista, transmite a ideologia dominante. Desse modo, nosso interesse com este trabalho é investigar, através da trajetória da política curricular da BNCC, os processos de disputa e as relações de poder que se estabelecem no desenvolvimento da política e operam para que as reformas curriculares concretizem-se por meio da atividade educacional.

2.1.2 O Desenvolvimento Curricular e as tomadas de decisão do currículo

Conforme temos destacado, a implantação da BNCC tem conduzido ao estabelecimento de uma política do conhecimento oficial, cuja trajetória de elaboração tem sido descrita oficialmente como resultado de um processo participativo e democrático, efetivado por meio de um amplo debate entre a sociedade civil, profissionais da educação e especialista. Contudo, conforme afirmou Apple (2002), o currículo é sempre parte de uma *tradição seletiva*, que legitima e reproduz as relações desiguais de poder.

Desse modo, considerando as relações de poder e as tensões que se desenvolvem em torno do currículo durante a tecitura das políticas curriculares, indagamos: como são selecionados os conhecimentos considerados legítimos na política da BNCC? Quais atores participaram desse processo? De que modo os professores participaram do debate em torno da BNCC e qual o grau de relevância dado às contribuições por eles enviadas, na construção do documento? Quais vozes foram encobertas e quais foram ouvidas na trajetória da política?

Diante dessas questões, assumimos o currículo como um elemento central e regulador da realidade educacional. Nessa perspectiva, tomamos as contribuições de Sacristán (2013; 2017) como referência, visto que, ao conceber o currículo como práxis, reconhece que a sua configuração se desenvolve no interior de relações culturais e sociais, abarcando uma diversidade de condições de natureza complexa. Nas palavras do autor, “uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu

significado e importância real como o resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém” (SACRISTÁN, 2017, p. 21).

Em concordância com Sacristán (2013, 2017), Pacheco e Paraskeva (1999), ao conceberem o currículo como um projeto que envolve intenções e práticas, apontam que a sua concretização, caracterizada pelo seu desenvolvimento em processo, envolve um conjunto de tomadas decisões, efetivadas por diversos sujeitos em diferentes níveis e contextos. Desse modo, o estudo do Desenvolvimento Curricular pressupõe “refletir sobre o currículo como *deliberação*, e não propriamente como plano ou artefato técnico, o que envolve funções, competências e atores” (PACHECO; PARASKEVA, 1999, p.08).

Os autores compreendem a educação como uma prática social, na qual as decisões tomadas em seu âmbito “são consequências das vontades, desejos e visões que cada um perspectiva em função de um quadro global de ação” (PACHECO; PARASKEVA, 1999, p.08). Com base nisso, apontam a necessidade de analisar os múltiplos contextos e as diversas fases de deliberação sobre o currículo, bem como a competência dos atores envolvidos nesse processo.

Para Pacheco e Paraskeva (1999, p. 08), as decisões acerca do currículo na prática são tomadas desde sua “concepção, desenvolvimento e avaliação”, cujo processo envolve, de um lado as intenções ou a teoria, e do outro lado, a realidade, convertendo-se num projeto de formação inerente a tempos e espaços concretos. Desse modo, as deliberações, individuais ou coletivas não são neutras, mas orientam-se pelas especificidades da prática. Contudo, são permeadas por finalidades e intenções, o que “implica uma mescla de teorias, crenças e valores” (PACHECO; PARASKEVA, 1999, p. 09). De acordo com os autores, as decisões sobre o currículo, enquanto um projeto de formação, envolvem uma dimensão moral (valores), uma dimensão técnica (fins, conteúdos e metodologias) e uma dimensão social (interesses e conflitos) que se efetivam por meio de um processo não linear.

Para eles, a configuração do currículo envolve decisões tomadas em diferentes contextos, dentre eles o político-administrativo, a gestão e a prática. Com base no desenvolvimento processual do currículo proposto por Sacristán (2017), os autores ressaltam que cada um desses contextos corresponde às fases do currículo, desde o âmbito prescritivo até o avaliativo. Desse modo, as políticas curriculares abarcam tanto as orientações gerais acerca dos conteúdos educacionais, como os instrumentos que modelam a prática escolar. Contudo, no campo prático, por meio

das decisões tomadas pelos agentes locais, tais propostas são ressignificadas e adequadas ao contexto real. Assim, as deliberações acerca do currículo envolvem todos os atores que fazem parte do contexto educacional. Nesse sentido, na mesma direção proposta por Sacristán (2013; 2017), Pacheco e Paraskeva (1999) definem as professoras, professores e demais profissionais que atuam no contexto escolar como atores no processo de deliberação acerca do currículo e “não meros implementadores de uma decisão hierarquicamente prescrita” (PACHECO; PARASKEVA, 1999, p.10).

Nesse sentido, além de exercer o papel de mediador entre o aluno e o currículo por meio de sua interpretação e execução no contexto real, a ação professor também legitima as intenções subjacentes ao currículo. Em concordância com os autores, Leite e Fernandes (2010) sinalizam que, no centro das mudanças educacionais e curriculares planejadas pelo poder central, são atribuídos às professoras e aos professores um papel determinante na consecução das propostas. As autoras apontam que as reestruturações educativas e curriculares podem ser orientadas por uma lógica de organização do currículo *top-down* (de cima para baixo) - em que as escolas e professores devem cumprir as prescrições da administração central - ou por um modelo que atribui maior autonomia aos agentes locais, caracterizado pela descentralização das decisões sobre o currículo e maior capacitação das escolas e dos professores.

Desse modo, as autoras reconhecem que, em ambas as perspectivas se tem vindo a reconhecer como fundamental mobilizar os professores para concretizar as mudanças pretendidas, salientando que, por mais sofisticadas que sejam as propostas de mudança, a transformação da realidade efetiva-se mediante a tradução dessas propostas em ações realizadas pelos professores nas suas próprias salas de aula. Conforme destacam as autoras, apesar da divergência entre esses dois modelos de configuração de políticas curriculares, é consenso que “os professores são peças centrais na construção da mudança em educação, quer o sejam como meros consumidores do currículo, quer como seus configuradores” (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 199). Portanto, discutir os papéis atribuídos aos professores na configuração da BNCC, bem como as condições, os limites, as possibilidades e a relevância deste envolvimento na elaboração do texto final são uma alternativa profícua para prever os efeitos da consulta pública, tanto no processo de produção de significados para a referida política quanto para a implementação da BNCC.

2.1.3 Análise das políticas curriculares

Nesta seção, propomos um breve histórico do campo da análise de políticas educacionais, enfatizando a abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen J. Ball, constituindo um quadro teórico-metodológico para a análise da política da BNCC. Ao retomar o debate acerca das políticas educacionais, os pesquisadores Mainardes, Ferreira e Tello (2011) identificam vários modelos lineares na formulação e na análise de políticas desenvolvidas nas décadas de 1970 e 1980. De acordo com os autores, as fases do processo político eram definidas como “agenda, projeto (formulação), adoção, implementação, avaliação e reajuste” (MAINARDES; FERREIRA, TELLO, 2011, p. 153), sendo que a avaliação se realizava por meio dos impactos provocados após a implementação, orientada pela aferição da eficácia da referida política.

Contudo, a partir dos anos de 1990, os autores verificaram o fortalecimento da ideia “de que as políticas deveriam ser entendidas como processo e produto que envolvem articulações entre textos e processos, negociações no âmbito do Estado e para além dele, valores, ideologias, poder e contestação” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 155). Nessa perspectiva, pretendia-se superar os modelos lineares de análise, partindo da ideia de que “o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 155).

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) identificam análises orientadas por uma perspectiva analítica pós-estruturalista, que tinham como finalidade superar as limitações das abordagens descritivas de políticas educacionais baseadas na abordagem marxista, cuja análise centrava-se no papel do Estado. Segundo os autores, a perspectiva pós-estruturalista considera “a ação do sujeito um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156). Assim, torna-se essencial, nessa perspectiva de análise, enfatizar o *discurso* das políticas, uma vez que, segundo as teorias críticas de discurso, “a formulação de políticas é vista como uma arena de disputa por significados” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156).

No interior dessa perspectiva, Mainardes, Ferreira e Tello (2011) ressaltam as contribuições de Stephen J. Ball⁸⁹, com a propositura de que as políticas educacionais devem ser analisadas como texto e como discurso. De acordo com os autores:

A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária, que entende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas [...] A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir vozes, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

Conforme assinalam os autores, Ball propôs um método de pesquisa de políticas educacionais, no qual o processo de formulação de uma política é considerado como um *ciclo contínuo*; a essa abordagem o autor chamou de ciclo de políticas (*policy cycle approuche*). Nela, Ball apresenta, inicialmente, três contextos principais do ciclo de políticas: *contexto de influência*, *contexto de produção de texto* e *contexto da prática*. Conforme apontam os autores, “esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157), os quais apresentam arenas específicas onde atuam grupos e sujeitos distintos, motivados por interesses particulares. De acordo com os autores, mais tarde Ball incluiu nessa abordagem o *contexto dos resultados e efeitos*, proposto como continuidade do contexto da prática e, também, o *contexto da estratégia política*, relacionado ao contexto de influência.

Com base nessas contribuições, concluímos que, ao propormos uma investigação da trajetória da política da BNCC, tomando como perspectiva de análise a experiência de uma professora que acompanhou o processo de formulação da referida política no contexto prático e participou, coletivamente, da etapa de consulta pública da primeira versão do documento no âmbito institucional, o referencial analítico proposto nos permite compreender os textos curriculares para além de um documento prescritivo, superando a ideia de que as professoras e professores são

⁸ BALL, Stephen John. Educational reform: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

⁹ BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

consumidores ingênuos das políticas curriculares. A abordagem do ciclo de políticas desponha também como possibilidade de analisar o processo de formulação da política da BNCC por meio da análise dos diferentes sujeitos e contextos envolvidos, deslocando a centralidade das políticas curriculares do âmbito político-administrativo para os diversos e complexos contextos em que o currículo é reinterpretado e ressignificado. Desse modo, neste trabalho utilizaremos as contribuições de Jefferson Mainardes¹⁰ acerca do trabalho desenvolvido por Stephen J. Ball com relação à abordagem do ciclo de políticas, visto que o autor é um dos principais interlocutores dessa abordagem no Brasil.

2.2 LONGITUDE: o enfoque investigativo no campo da Educação Matemática

Neste trabalho, o enfoque no campo da Educação Matemática não é tomado apenas como pano de fundo, mas constitui, articuladamente aos estudos sobre currículo, o cenário investigativo desta pesquisa. A intersecção entre esses dois campos permite a discussão dos problemas concernentes ao ensino da matemática em seu contexto real, não apenas pela perspectiva didático-metodológica, que historicamente tem responsabilizado os professores pelo fracasso escolar, mas pela abordagem dos sentidos político, social e cultural que conduzem o desenvolvimento curricular em matemática.

Embora minha intenção não seja descrever o campo da Educação Matemática, sua emergência ou a configuração de sua disciplinarização, tampouco discutir o conhecimento produzido em seus domínios, algumas peculiaridades concernentes nos ajudam na compreensão de que tanto o ensino da matemática como seu

¹⁰ De acordo com texto informado pelo autor na plataforma Lattes, é licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1988), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e Doutor (PhD) pelo UCL - Institute of Education (2004). Realizou Estágio Sênior no Exterior (IoE/UCL) com bolsa da CAPES. É professor Associado do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). De 2015 a 2020 foi Honorary Senior Research Associate do UCL/Institute of Education (Londres). Possui Bolsa de Produtividade em Pesquisa - CNPq. Foi co-director da Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa - ReLePe. É editor da Revista Práxis Educativa (UEPG) e da Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa. De 2013 a 2015 foi representante da ANPEd no GT de Ciências Humanas e Sociais da CONEP. Membro do CA-Ed do CNPq (2017-2020). Membro do Comitê de Assessoramento da Fundação Araucária. Desenvolve pesquisas sobre políticas educacionais enfocando, principalmente, epistemologias da política educacional, políticas para o Ensino Fundamental e Ética em Pesquisa.

desenvolvimento curricular são permeados por tensões e manobras políticas, econômicas e ideológicas que fazem deles instrumentos de poder para exercer o controle social.

D'Ambrósio (2004), ao descrever o desenvolvimento histórico deste campo de pesquisa, observou que as preocupações¹¹ inerentes ao ensino de Matemática, apesar de identificadas desde a antiguidade, se intensificaram após as grandes revoluções¹² da época moderna. Segundo o autor, identifica-se a emergência da Educação Matemática como uma área da educação no final do século XIX e início do século XX, marcada pela publicação do livro *Psicologia do Número*, de John Dewey, que se posiciona contra o formalismo que imperava no ensino da matemática, propondo que a relação entre estudante e professor deveria desenvolver-se de maneira cooperativa e não tensa. D'Ambrósio (2004), destaca também a relevância da obra *Matemática Elementar de um Ponto de Vista Avançado*, do matemático alemão Felix Klein, publicada em 1908 que trouxe um posicionamento relevante quanto à abordagem da matemática nas escolas, sugerindo que esta deveria ter bases mais psicológicas que sistemáticas, visto que a matemática apresentada nas escolas ainda era muito próxima daquela produzida pelos matemáticos.

De acordo com D'Ambrósio (2004), nesse mesmo ano, a fundação da Comissão Internacional de Instrução Matemática (IMUK/ ICMI)¹³, liderada por Felix Klein, ocorrida durante o Congresso Internacional de Matemáticos realizado em Roma, consolidou a educação matemática como uma subárea da matemática e da educação, de natureza interdisciplinar. A partir de então, ao redor do mundo, educadores matemáticos têm buscado a ampliação dos espaços da Educação Matemática no campo investigativo, por meio da criação de instituições¹⁴ de educadores matemáticos e eventos específicos

¹¹ “Particularmente na República VII, de Platão, é na Idade Média, no Renascimento e nos primeiros tempos da Idade Moderna que essas preocupações são melhor focalizadas. De especial interesse para o Brasil é o enfoque dado por Luis Antonio Verney ao ensino da matemática no Verdadeiro método de estudar, de 1746” (D'Ambrósio, 2004, p. 71)

¹² Segundo D'Ambrósio, (2004) a Revolução Industrial (1767), a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789)

¹³ IMUK (em alemão: *Internationalen Mathematischen Unterrichts Kommission*) ou ICMI (em inglês: *International Commission on Mathematical Instruction*). Em português: Comissão Internacional de Instrução Matemática.

¹⁴ De acordo com D'Ambrósio (2004), nos Estados Unidos - American Educational Research Association (AERA) fundado em 1916; American Mathematical Society (AMS) e a Mathematical Association of America (MAA), fundadas respectivamente em 1894 e 1915; National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) fundado em 1920. No Brasil - GT 19-EM da Associação Nacional de

Em sua descrição acerca do desenvolvimento da Educação Matemática como campo de pesquisa, D'Ambrósio (2004) reitera sua natureza interdisciplinar e as contribuições oriundas do desenvolvimento curricular que se destacou no período pós-guerra. O autor destaca também as contribuições das áreas da Psicologia, especificamente da psicologia da aprendizagem, e das demais ciências. Entretanto, segundo o autor, a maior influência do desenvolvimento curricular em educação matemática deu-se em 1959, quando o mal interpretado brado *À bas Euclide*¹⁵ (em português: Abaixo Euclides), do matemático Jean Dieudonné, deu início ao movimento que viria a ser identificado como Matemática Moderna. Tal movimento teve grande impacto nos currículos escolares das áreas de ciências e matemáticas, visto que “o grande empenho era o de aproximar o ensino escolar da ciência, de se ter uma Matemática útil para a técnica, útil para a ciência, útil para a economia moderna” (PIRES, 2008, p. 14). Nesse período houve também um aumento significativo de publicações de pesquisas em Educação Matemática. Assim, o Movimento da Matemática Moderna contribuiu para o avanço e reconhecimento da Educação matemática, tanto no campo científico quanto no campo profissional.

Retomar o desenvolvimento da Educação Matemática como campo científico nos permite perceber a influência dos processos histórico-culturais, bem como a permeabilidade das ciências humanas e sociais, na sua constituição. Sua natureza interdisciplinar permite que as pesquisas desenvolvidas em seus domínios tenham diversos desdobramentos, assim como o conhecimento produzido na área tenha sua aplicabilidade numa relação mútua entre o campo profissional e o acadêmico.

Ao tomarmos como foco investigativo o desenvolvimento curricular em Matemática no contexto de centralização curricular, suscitado pela BNCC, no qual o conhecimento hegemônico se propaga em proporções nacionais, nos distanciamos das questões didáticas e metodológicas que envolvem o ensino da matemática e nos aproximamos das discussões que envolvem principalmente a Sociologia e a Filosofia da Matemática. Nesse sentido, o enfoque dado ao ensino da matemática nesta

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM); e, o Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM).

¹⁵ Segundo D'Ambrósio (2004) em um colóquio, organizado pela Organização Europeia de Cooperação Econômica em Royaumont, em 1959, o matemático Jean Dieudonné, um dos mais importantes matemáticos do século XX, usou uma frase de impacto – *Abaixo Euclides* – reforçando a proposta de modernização da matemática escolar, que embora tenha sido mal interpretada, tinha como significado a afirmação que os métodos de tratar a geometria baseados nos Elementos de Euclides não respondem à evolução da matemática nos 2.300 anos que decorreram desde sua obra.

pesquisa aponta para um entendimento no qual o ensino da matemática se expressa como prática social, visto que, conforme apontam Peralta e Gonçalves (2019), a experiência do fracasso escolar acaba por promover vulnerabilidade psicossocial, corroborando com um processo de exclusão daqueles que não sabem matemática. Assim;

Se a matemática, como componente curricular nas escolas, assumisse seu **status de prática social**, a visão de ensino focado no desempenho final daria lugar ao de aprendizagem como construção mediada socialmente. Uma visão da aprendizagem como um fenômeno situado e construído socialmente, tendo a linguagem (que representa um dos principais vínculos de um grupo social) como fator essencial, representaria uma mudança fundamental na forma de analisar a aprendizagem de conceitos da matemática dentro e fora da escola, mudança essa permeada pela preocupação com aspectos de Incluir o Outro (PERALTA; GONÇALVES, 2019, p. 402. Grifo nosso.)

3 - SOB O LEME DA MEMÓRIA BRAVIA – escrevivendo caminhos

*“A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.
[...]
Uma paixão profunda é a boia que me emerge.”*

Conceição Evaristo¹⁶

¹⁶ EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

3.1 Notas introdutórias

Neste capítulo, apresento o processo de construção do percurso metodológico que conduziu esta pesquisa, bem como alguns aspectos teóricos inerentes a ele. Conforme antecipei no texto introdutório, este trabalho tem como abordagem o enfoque narrativo (auto)biográfico, cujo esquema metodológico envolve mais que procedimentos e técnicas a serem seguidos pelo pesquisador, com relação à constituição, tratamento e análise dos dados que envolvem o fenômeno investigado. Contudo, demandou-nos *pensar narrativamente*, questionar as formalidades e padrões estabelecidos que insistem em determinar *o que é* pesquisa científica.

Para Bondía (2014), a abordagem autobiográfica estabelece uma relação entre a experiência e a formação. O autor argumenta que “a experiência é o que nos passa e o que, ao nos passar, nos forma ou nos transforma, nos constitui, nos faz como somos, marca nossa maneira de ser, configura nossa pessoa e nossa personalidade” (BONDÍA, 2014, p. 724). Diante disso, compreendemos que a perspectiva metodológica adotada é, também, um processo autopoietico ou, como nos disse Bondía (2014, p. 724), “lugar de elaboração e reelaboração da identidade, do que somos, do que nos tornamos, do que nos passa, de como nos tornamos o que somos, do que não podemos e não queremos ser, do que já estamos deixando de ser”.

Antes de discorrermos sobre a perspectiva metodológica em questão, antecipo que, além dos recursos empregados para conferir pessoalidade ao meu texto, cometi algumas subversões e provocações que, apesar de não constituírem o objeto desta pesquisa, relacionam-se aos estudos sobre Currículo. Isso porque, ao tematizarmos o Desenvolvimento Curricular em Matemática, enfatizando a constituição da política do conhecimento oficial, não podemos deixar de lado que o Currículo é um instrumento de poder e de controle, visto que não apenas abarca as questões didáticas inerentes às práticas escolares, mas incide na dimensão da formação humana, trazendo em seu bojo as relações de gênero, raça e classe.

3.2 Escrevivendo currículos

Sempre apreciei textos bem escritos, sobretudo aqueles em que as palavras se desprendem do portador, flutuando e deslizando com leveza, convidando o leitor para uma prosa. Mas não uma prosa qualquer, do tipo “jogar conversa fora”; bons mesmos são os textos que continuam fazendo sentido, ampliando seus significados, mesmo quando a leitura termina. Porém, o processo de profissionalização docente – tanto no âmbito da formação inicial, quanto da formação continuada – suscita leituras que nem sempre são convidativas ou confortáveis, principalmente quando é necessário buscar respostas em outras Ciências, nas quais, para se tornarem credíveis, os textos tendem a ser compostos obedecendo a rigorosos padrões e critérios, mas sobre isso falaremos mais tarde.

Mas o que “isso” tem a ver com uma pesquisa científica?

Responder a essa pergunta pode não parecer relevante, mas é possível que essa resposta soe familiar a quem já se aventurou no desafio de adentrar o campo acadêmico. Isso porque esse ingresso é marcado por um turbilhão de termos, conceitos, definições, teorias, teses, antíteses, ideias que se completam, se contestam, fazem sentido, deixam de fazer sentido. Enfim, temos a sensação de sermos naufragos vagando num infinito mar.

É certo que um projeto de pesquisa, geralmente, envolve a busca por respostas que acompanha o pesquisador por um longo período de sua vida; no meu caso, como já dito, essas inquietações surgiram ainda nos tempos de estudante da educação básica. Contudo, a formação do pesquisador desenvolve-se por um processo muito particular, doloroso às vezes, que requer não apenas o acúmulo de conhecimentos teóricos, mas uma mudança na conduta de investigação, uma ampliação de olhar e um senso interrogativo constante, que nos questiona sobre tudo a todo momento.

Durante as minhas *braçadas* rumo à *terra firme*, a leitura de deleite foi um fôlego extra, um refúgio para os tempos de dúvidas e incertezas. Ler pequenos contos, poesias e outros textos do campo artístico-literário trazia de volta as lágrimas para os meus olhos duvidosos. Numa dessas desprezíveis leituras, percebi que minha pesquisa estava transbordando meu olhar leitor, misturando-se a um poema sobre as águas do Atlântico que encobriram o passado de um povo majestoso. Meus olhos marejavam sobre o poema *Recordar é preciso*, da escritora Conceição Evaristo que,

num movimento metafórico, apresenta a *memória* como elemento central de seus versos. Por meio dessa poética intertextualidade, Conceição sustenta uma crítica social sobre o silenciamento da história e da cultura africana, em decorrência da diáspora e dos processos de escravização que culminaram na fragmentação das identidades e no apagamento histórico-cultural de todo um continente. Na seção seguinte, trago uma breve apresentação da autora Conceição Evaristo, bem como dos motivos pelos quais tenho me fundamentado nas obras da autora na feitura deste trabalho.

3.3 Vozes-mulheres, um coro ancestral feminino na minha pesquisa

Sou mineira, filha dessa cidade, meu registro informa que nasci no dia 29 de novembro de 1946. Essa informação deve ter sido dada por minha mãe, Joana Josefina Evaristo, na hora de me registrar, por isso acredito ser verdadeira [...] Deduzo ainda que ela tenha ido sozinha fazer o meu registro, portando algum documento da Santa Casa de Misericórdia de Belo Horizonte. Uma espécie de notificação indicando o nascimento de um bebê do sexo feminino e de cor parda, filha da senhora tal, que seria ela. Tive esse registro de nascimento comigo durante muito tempo. Impressionava-me desde pequena essa cor parda. Como seria essa tonalidade que me pertencia? Eu não atinava qual seria. Sabia sim, sempre soube que sou negra (EVARISTO, 2009, p. 02).

Por meio desse trecho do depoimento concedido por Conceição Evaristo durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009 na cidade de Belo Horizonte, inicio a apresentação da referida escritora. Maria da Conceição Evaristo de Brito cresceu em uma favela da capital mineira, conciliando o trabalho de empregada doméstica com os estudos no Instituto de Educação, escola pública onde concluiu o antigo *Curso Normal*. Em 1973 mudou-se para o Rio de Janeiro para exercer a profissão de professora no magistério público. No Rio, ingressou no curso de graduação em Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 1976. De acordo com o portal *Literafro*,¹⁷ tornou-se Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro com a dissertação *Literatura negra: uma poética de nossa afro-*

¹⁷ Portal vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>>. Acesso em: 20 jan. 21.

brasilidade (1996) e Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF) com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos* (2011)¹⁸.

Para Evaristo (2005), o ato de escrever expressa “um modo de ferir o silêncio imposto, [...] um gesto de teimosa esperança [...] o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo” (EVARISTO, 2005, p. 02). Dessa forma, em seu percurso acadêmico a autora questionou a representação da mulher negra na literatura brasileira e observou sua ausência na imagem da mulher-mãe, musa ou heroína romântica, perfil desenhado para as mulheres brancas em geral. Para a autora, a literatura compreende um espaço de *reprodução simbólica de sentidos*, argumentando que os significados da falta da representação materna para a mulher negra, *bem como* a representação literária ancorada nas imagens de seu passado escravo, corroboram e reproduzem o apagamento histórico dos aspectos da cultura e dos sentidos da matriz africana na sociedade brasileira. Nesse sentido, afirma que;

[...] as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto-representação [...] de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra. (EVARISTO, 2005, p.06)

Conforme apresentado no portal *Literafro*, em 1990 a autora estreia na literatura com a publicação de poemas e contos na série *Cadernos Negros*, na qual a publicação do poema *Vozes-mulheres* representou o marco inicial da carreira literária da autora.

Vozes-mulheres

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência*

¹⁸ “Em sua pesquisa, Evaristo faz uma análise comparativa entre os textos dos poetas Nei Lopes, Edmilson Almeida Pereira e Agostinho Neto e investiga as relações entre a literatura afro-brasileira e as literaturas africanas de língua portuguesa. Sua defesa de tese ocorreu na Universidade Federal Fluminense – UFF/Niterói, em data significativa que dispensa qualquer comentário: 13 de Maio de 2011” (ARAÚJO, 2012, p. 27).

aos brancos-donos de tudo.

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
Se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.*

Conceição Evaristo¹⁹

Marcado pela perspectiva feminina e negra, o poema com o qual intitula esta seção narra uma trajetória ancestral que reúne as vozes de mulheres negras, cuja memória coletiva é o fio condutor que as une. O poema traz como temática central a questão da condição histórica afro-brasileira e, nele, o eu-lírico, segundo Mendes (2009) “tem consciência de seu fazer histórico, e tem seu lugar de discurso marcado pela cor de sua pele”. Conforme enfatizou Araújo (2012):

¹⁹ EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

o eu lírico ecoa em nós os gritos da violência, do silêncio imposto pelo sofrimento, pelo tráfico de escravos, pela escravidão de um povo que, porém, consegue resistir através do protesto, pela revolta que persegue e tudo faz para alcançar a liberdade e capacidade de lutar, superando as adversidades enfrentadas por seus antepassados. Essas vozes-mulheres são personagens altamente representativas do deslocamento, da passagem registrada na historiografia de um povo (ARAÚJO, 2012, p. 34).

Diante disso, mesmo não sendo negra de pele retinta, as vozes desse coro feminino ecoam em mim. Reconheço nessas *vozes-mulheres* minha própria ancestralidade, ecoando *versos perplexos* nas vozes da minha mãe, avó e bisavós, mulheres negras e nordestinas que, assim como retrata o poema, vivenciaram os processos históricos de violência e das mazelas sociais. É bem verdade que, conforme minha ascendência, aos poucos me aproximei da *branquitude*, atingindo a indefinida tonalidade *parda* como tom da minha pele, e os processos discriminatórios, excludentes e racistas também abrandaram-se. Contudo, *recolho em mim a fala e o ato, recorrendo a todas as vozes ancestrais, mudas, caladas, engasgadas nas gargantas*.

Ao discorrer sobre o entrelaçamento de gênero e raça na obra de Conceição Evaristo, Souza (2017) afirma que “adotar a escrevivência no texto literário constitui uma atitude política de resgatar uma identidade negra estilhaçada por um sistema racista de base colonial” (SOUZA, 2017, p. 137). Assim, em face desse poder de resistência e de contestação social que a autora confere à escrita, reconheço o papel social que este trabalho abarca. Não se trata apenas de uma das etapas para obtenção do título de mestre, mas expressa – por meio da pesquisa científica – a oportunidade de questionar a política do conhecimento oficial, especificamente o conhecimento matemático, que nos é apresentado nos currículos oficiais apenas pela perspectiva eurocêntrica. Da mesma forma, ao tematizar o sentimento de autoria na elaboração da BNCC – pela perspectiva de uma professora que ensina matemática nos anos iniciais – desvelamos “para quê” e “para quem” os currículos são escritos.

Diante disso, ao trazer a poesia de Conceição Evaristo para minha pesquisa, consolido minha identidade de mulher negra, assumindo e valorizando minha negritude e desvencilhando-me das tentativas de embranquecimento por meio da categoria parda, construção social que durante muito tempo me serviu de refúgio por ser branca demais para me reconhecer como negra e escura demais para me reconhecer como branca. Assim, na feitura deste trabalho, trago alguns trechos de poemas da autora Conceição Evaristo como forma de inquietação e provocação,

chamando a atenção para as relações de poder que, cristalizadas por meio das políticas curriculares, envolvem as questões étnico raciais e de classe.

Portanto, mesmo não compondo o corpo teórico deste trabalho, estarão presentes como inquietação ou ato mnemônico de que as discussões acerca de Currículo, desenvolvimento curricular e Educação Matemática devem transcender a abordagem técnica e burocrática que predominam no discurso oficial e condicionam as práticas escolares à mera transmissão de verdades incontestáveis. Portanto, em minhas escrevivências acerca do Currículo e da Educação Matemática, a presença insubmissa de Conceição se entrelaça ao meu texto, visto que “há mundos submersos; que só o silêncio da poesia penetra”²⁰

3.4 Nem todo viandante anda estradas – buscando caminhos

*Quando meus pés
abrandarem na marcha,
por favor;
não me forcem.
Caminhar pra quê?
Deixem-me quedar,
deixem-me quieta,
na aparente inércia.
Nem todo viandante
anda estradas,
há mundos submersos,
que só o silêncio
da poesia penetra.*

*Conceição Evaristo*²¹

*Nem todo viandante anda estradas!*²²

É bem certo que, numa jornada rumo ao desconhecido, trilhar uma estrada é uma opção mais segura. Se muitas pessoas já foram por ali, é provável que se chegue a um destino! Uma estrada pode ser sinalizada, visto que outros viajantes, num ato

²⁰ Da calma e do silêncio - EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

²¹ Idem

²² Ibidem.

de generosidade, deixam alertas quanto aos perigos e pontos de atenção. Por mais deserta que esteja, numa estrada um viajante nunca segue sozinho; há mundos submersos!

Então, por qual caminho seguir quando se faz pesquisa?

Talvez as trilhas deixadas por pesquisadores mais experientes nos levem a algum lugar, mas seria esse o destino pretendido? *Há mundos submersos*²³! ... *Navegar é preciso! Recordar é preciso!*²⁴

Construir um percurso metodológico que se consolide no destino esperado é deveras desafiador, envolve um intenso processo de análises, escolhas, construções, desconstruções e reconstruções. Envolve *apertar o passo, abrandar a marcha* e permitir *quedar-se*. Ouvir a si mesmo, mas também ouvir o outro. Nesta seção, vou contar-lhes como o percurso metodológico desta pesquisa foi desenhado, além de alguns aspectos teóricos que o caracterizam.

Com o delineamento do meu projeto de pesquisa, era evidente que o meu cenário investigativo se concentrava na discussão acerca dos limites e possibilidades da participação dos professores no processo de elaboração da BNCC, especificamente sobre a etapa de discussão. Também era certo que as narrativas despontavam como abordagem metodológica mais profícua e coerente para atingir os objetivos propostos.

A minha participação no grupo de pesquisa, o GEPAC, me permitiu entender os processos que envolvem o delineamento de uma pesquisa científica. Ouvir as experiências dos colegas envolvidos em processo investigativo me permitiu refletir sobre suas histórias e sobre como uma inquietação pessoal pode se tornar relevante a ponto de transportar um sujeito ao campo acadêmico. Essas experiências compartilhadas desvelaram a natureza dinâmica da pesquisa, na qual os elementos que a compõem se configuram num quadro que faça sentido, visto que a definição dos objetivos a partir de um problema de pesquisa direcionam o pesquisador a um percurso metodológico que lhe permita encontrar o que busca. E foi nesse espaço que me aconteceu o contato com algumas perspectivas metodológicas em ação, dentre elas a pesquisa narrativa.

²³ Ibidem

²⁴ Recordar é preciso - EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

Por certo, a prática de colegas mais experientes e minha participação no GEPAC deram indícios de que o trabalho com narrativas não pressupõe o uso de técnicas e procedimentos padronizados, e sobre isso já falo mais adiante, mas exige a construção de um caminho próprio. Mesmo ciente dos desafios e do espinhoso processo de despir-me de crenças arraigadas quanto ao *fazer pesquisa* e a tantas outras coisas, encorajei-me e decidi ir por ali. Contudo, na busca por caminhos não estive só.

Após algumas leituras iniciais acerca da metodologia e ter cursado a disciplina *Pesquisa em Ensino*, planejei uma rota para minha jornada. Com meu ingresso no mestrado, cursei a disciplina *Pesquisa em Ensino*, na qual comecei a desenvolver a compreensão acerca do processo de construção do conhecimento científico, o que foi muito significativo para minha formação de pesquisadora da área de ensino/educação. Isso me possibilitou refletir acerca dos aspectos concernentes às diversas perspectivas metodológicas de investigação, bem como analisar as bases epistemológicas, os métodos e os procedimentos que as caracterizam. É certo que, em diversos momentos encontrei respostas nos mapas, mas também aprendi a olhar as estrelas e a ouvir o que elas tinham a me dizer. Foi quando consultei meu orientador e apresentei o que havia planejado.

Na proposta apresentada, minha intenção era trabalhar com narrativas de seis professoras e professores da rede municipal de ensino à qual estou vinculada. O critério de escolha desses sujeitos seria a participação nas etapas de discussão da BNCC como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando ainda o local de exercício, a fim de garantir a participação de professores representantes das seis macrorregiões do município, uma divisão sob a qual diversas secretarias articulam suas ações no chamado núcleo “intersetorial”.

Na ocasião, minhas dúvidas se concentravam na aplicabilidade dessa proposta e nos encaminhamentos práticos inerentes aos aspectos técnicos, éticos e procedimentais que envolviam a sua realização. Contudo, após me ouvir com muita atenção, elogiar a proposta elaborada e ressaltar a autonomia do pesquisador quanto aos desdobramentos e desenvolvimento da pesquisa, ele me retornou com o seguinte questionamento, que não teve fim em si mesmo - *Você já pensou em trabalhar com autonarrativas?*

Mesmo na abordagem metodológica da narrativa, desenvolver uma pesquisa por meio da experiência de outros professores é uma estrada bastante conhecida e já

sinalizada. Por meio dela é possível saber aonde se vai chegar, embora ainda seja interessante descobrir o que existe lá. Mas, *nem todo viandante anda estradas!* Naquele momento me dei conta de que *há mundos submersos*, visto que, até então, minha ideia de *fazer pesquisa* limitava-se a trilhar estradas cartografadas. Assim, redefini as rotas, lancei fora o excesso de bagagem e me aventurei nesse percurso metodológico, ainda na perspectiva da pesquisa narrativa, mas agora por meio do enfoque autobiográfico como método de investigação.

3.5 A pesquisa biográfico-narrativa em educação

A pesquisa biográfico-narrativa em educação é apresentada pelos autores Bolívar, Domingo e Fernández (2001) como uma perspectiva ou abordagem própria de pesquisa que supera a ideia de método ou conjunto de procedimentos de coleta (ou constituição) e tratamento de dados. Ao trazerem o enfoque e a metodologia da pesquisa biográfico-narrativa em educação, os autores reconhecem a narrativa como um modo de pensar e de organizar o pensamento e a realidade. Segundo eles, “os seres humanos leem e interpretam sua própria experiência e a dos outros em forma de relato” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, p. 2001, tradução minha) e, por meio de um processo reflexivo acerca delas, dão sentido ao mundo. Desse modo, as próprias culturas se configuram e se expressam por meio das narrativas, formando a identidade de seus membros.

Ao tomarem a *narrativa* na pesquisa em educação Bolívar, Domingo e Fernández (2001), recuperam os três sentidos que Clandinin e Connelly (1995)²⁵ atribuíram ao termo, o qual pode ser empregado como *fenômeno que se investiga*, como um *método de investigação* e como *uso nos ambientes e processos de formação de professores*. Contudo, para preservar a distinção entre os sentidos que o termo *narrativa* abarca, os autores utilizam o termo *relato* para se referirem ao primeiro significado e *narrativa* para denominar a pesquisa narrativa como perspectiva metodológica. Segundo os autores, a categoria biográfico-narrativa é composta por um extenso conjunto de modos de obter e analisar relatos para as determinadas finalidades, dentre eles histórias de vida, história oral, narrativas autobiográficas,

²⁵ CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Teachers' professional knowledge landscapes**. Teachers College Press, 1995.

entrevistas narrativas ou dialógicas, documentos pessoais ou de vida, relatos bibliográficos, testemunhos.

Desse modo, as narrativas despontam como uma perspectiva que permite construir significados a partir da experiência educativa, consolidando-se em uma maneira credível de construir conhecimento em pesquisa educacional. Para os autores, as histórias contadas pelas pessoas são sempre unidas pelo seu contexto. Assim, a primeira legitimidade epistemológica da abordagem narrativa e autobiográfica da pesquisa reside no entendimento do ensino como uma história em ação, na qual a prática escolar é contada pelos próprios professores e sujeitos que a vivem. Nessa abordagem, o ator desempenha um papel de liderança, visto que o pesquisador é o agente que possibilita que ela, a prática, seja narrada, analisada e interpretada de modo a construir novas histórias e pensar em possíveis mudanças e melhorias.

Segundo os autores, a pesquisa narrativa em educação apresenta caráter interdisciplinar, representando um ponto de encontro em que várias ciências sociais e humanas, como teoria linguística e literária, antropologia social e etnografia, sociologia, história oral, retórica, psicologia narrativa e filosofia hermenêutica se unem e se cruzam e cujo interesse se concentra nas maneiras pelas quais os humanos dão sentido ao seu mundo por meio da linguagem. Desse modo, de acordo com os autores, essa abordagem configura-se em um campo de pesquisa reorganizado a partir de seus próprios fundamentos filosóficos e epistemológicos.

Na construção do conhecimento narrativo a linguagem é tomada não apenas como dispositivo pelo qual a realidade é representada, “mas constitui os modos como os humanos dão sentido às suas vidas e ao mundo” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 21, tradução minha). Para os autores:

As narrativas não descrevem os acontecimentos e a vida, mas a própria vida humana é uma forma de narrativa. A questão não é entender as ações por meio de relatos que fazemos ou ouvimos, porém os pensamentos e ações já estão estruturados em práticas narrativas ou discursivas [...] Dito de um modo radical, a própria experiência está mediada por um conjunto de formas e estruturas narrativas que a configuram e lhe conferem um sentido determinado (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 23, tradução minha).

Essa perspectiva interpretativa rompe com a instância positivista tradicional em que o significado dos sujeitos se torna o foco central de investigação e tem atribuído grande relevância à pesquisa biográfico-narrativa, cuja principal motivação é permitir

a expressão das vozes dos professores e dos seus sentimentos e emoções sobre o ensino. Segundo os autores, essa abordagem permite que seja atribuído sentido à maneira pela qual os professores entendem e interpretam sua prática, resgatando a dimensão pessoal da profissão de professor e conferindo-lhes autoria e personalidade na ação educativa.

Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001) a pesquisa biográfico-narrativa tem o compromisso de fazer com que as vozes das professoras e professores sejam ouvidas em ambientes e espaços de discussão em que geralmente não são (ou não seriam) ouvidas no âmbito da pesquisa educacional. Do mesmo modo, essa abordagem supõe romper com os modos habituais de entender e investigar o social. Nesse sentido, as histórias dos professores não devem ser tomadas como reflexo da realidade, mas representam construções que abarcam os problemas reais, inerentes ao contexto prático, as quais tematizadas a partir do enfoque narrativo-biográfico permitem que soluções possíveis possam ser pensadas.

Acerca da autobiografia, Bolívar, Domingo e Fernández (2001) a reconhecem como um gênero particular dentro da narrativa, também denominadas pelos autores como escrituras de si. Esse tipo de relato é composto na forma de memórias, diários íntimos, cartas, confissões, autorretrato, histórias pessoais, dentre outros. De natureza retrospectiva, composto na forma de prosa, constitui-se pelas narrativas que uma pessoa real faz de sua própria existência, acentuando sua vida individual, particular, sobre a história de sua personalidade.

Para que um relato se converta em autobiográfico, Bolívar, Domingo e Fernández (2001) trazem o que Lejeune²⁶ denomina como *pacto biográfico* implícito entre autor e leitor, caracterizado por determinar o modo de leitura do texto e que engendra os efeitos atribuídos ao mesmo, fazendo com que a autobiografia se diferencie de outros gêneros literários. Em função do “pacto”, o leitor estabelece uma identidade entre autor, narrador e personagem. Em suma, o que define a autobiografia não é primariamente um tipo de escrita, mas um modo de leitura.

De acordo com os autores, até a década de 1950 a ênfase na escrita autobiográfica foi colocada na reconstrução objetiva da vida, na qual predominava a precisão e veracidade das informações. A narrativa autobiográfica deveria

²⁶ Philippe Lejeune, “El pacto autobiográfico”, *Anthropos*, núm. 29, diciembre, 1991, pp. 47-61. Disponível em: <<http://semioticaderedes-carlon.com/wp-content/uploads/2018/04/Lejeune.pdf>>. Acesso em 20 out. 2020.

corresponder aos fatos, sendo tarefa do investigador verificá-la. Num segundo momento, rompendo com a orientação positiva, a ênfase desloca-se para a recriação do *eu* na história, em que a reprodução de eventos e a reconstrução do passado tal como aconteceu não importam tanto quanto a reelaboração do sujeito. Nessa perspectiva o leitor é um intérprete e não aquele que verifica a fidelidade dos fatos. Em um terceiro estágio (pós-modernista), o próprio caráter da escrita ou da linguagem da autobiografia é enfatizado; a linguagem e a narrativa têm vida própria, independentemente de seu autor. Em vez de ser o narrador, o autor da biografia – ou um ente criado nela – determina a escrita do projeto autobiográfico, dando-lhe vida. Para os autores, a autobiografia é uma construção e configuração da identidade de alguém e não um relato fiel da própria vida, que está sempre em processo de transformação. Essa autointerpretação da própria vida a torna inteligível ou lhe dá significado.

Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001), estudar a vida dos professores por meio das narrativas que eles formulam sobre suas vidas torna possível “acessar informações de primeira classe para obter uma compreensão mais profunda do processo educacional” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 56, tradução minha), sendo também um dispositivo pelo qual os professores podem refletir sobre sua vida profissional, atribuindo novos sentidos à própria experiência e ao próprio eu. Ademais, a narrativa desponta como possibilidade de construção de conhecimento em pesquisa educacional, na qual são superadas as abordagens tradicionais.

Segundo os autores, a virada hermenêutica, paralela à queda do positivismo, entende os fenômenos sociais e, dentre eles, o ensino, como texto, cujo valor e significado são dados pela autointerpretação hermenêutica que os agentes dão. Para os autores, a hermenêutica narrativa permite entender a complexidade psicológica das narrativas que os indivíduos fazem dos conflitos e dilemas de suas vidas.

A narrativa aborda a natureza contextual, específica e complexa dos processos educacionais, importando o julgamento do professor nesse processo, que sempre inclui, além de aspectos técnicos, dimensões morais, emocionais e políticas (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p.59, tradução minha)

Para eles, a pesquisa biográfico-narrativa em educação também teve influência do movimento de reconceptualização curricular do final da década de 1970 que, pela primeira vez, reivindicou a autobiografia no currículo. Nesse sentido, o conhecimento

prático do professor passa a ser reconhecido e estruturado a partir do seu caráter biográfico, fruto das interações socioculturais ao longo do tempo.

Os autores dizem que a Tematização do Conhecimento do Professor teve início com o movimento chamado pensamento do professor, cuja base se concentrava na explicação desse conhecimento acerca do planejamento do ensino ou nos processos interativos em sala de aula. Para eles, a formação biográfica do conhecimento do professor advém da dimensão intrapessoal, visto que esse tipo de conhecimento se configura por meio da interação da pessoa com os diversos contextos em que viveu, em um processo dinâmico e interativo. Nesse sentido, os autores reconhecem a pesquisa narrativa como dispositivo que permite o entendimento acerca das maneiras pelas quais os professores entendem seu trabalho e como eles agem em seus contextos profissionais.

Assim, ao propor, com esta pesquisa, uma reflexão acerca do processo de elaboração da BNCC, tomando como objeto de estudo as discussões inerentes ao ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio do enfoque autobiográfico, a pesquisa biográfico-narrativa confere legitimidade epistemológica à minha experiência visto que, como professora, participei da consulta pública eletrônica no chão da escola, juntamente com milhares de professoras e professores brasileiros, qualificando-me, assim, como sujeito de pesquisa e pesquisadora.

Contudo, reitero que assumir esse duplo papel expressa uma tarefa espinhosa, visto que, como afirmaram Bolívar, Domingo e Fernández (2001), durante muito tempo as vozes dos professores, bem como os seus sentimentos e emoções, estiveram ausentes na pesquisa, não lhes sendo permitido interpretar sua prática. Portanto, ao fazê-lo, reivindico que a minha voz seja propagada, tanto na pesquisa quanto no espaço de autoria na construção dos currículos, que, historicamente, é relegado aos professores. Dessa forma, contar o que me aconteceu expressa uma função dupla: ocupar meu espaço enquanto sujeito e pesquisador deste processo investigativo, no qual a pesquisa narrativa confere legitimidade ao conhecimento científico construído a partir da interpretação da minha experiência, assim como reivindicar o espaço de autoria para os professores na construção dos currículos. Vale ressaltar, que nesse ponto, me refiro ao currículo como um projeto de formação cultural, um instrumento complexo e dinâmico, que não se limita à ideia de seleção de conteúdos educacionais.

Concordando com Bolívar, Domingo e Fernández (2001), assumir o enfoque narrativo-biográfico como abordagem na pesquisa em educação envolve não apenas a questão epistemológica, mas também expressa a perspectiva ideológico-política (poder e controle do conhecimento). Nesse sentido, os questionamentos e inquietações que movem especificamente este processo investigativo corroboram a base filosófica pela qual a pesquisa narrativa se fundamenta, visto que questiona as bases pelas quais o conhecimento oficial é construído, bem como os motivos pelos quais os conhecimentos dos professores acerca do Currículo e de sua prática são subestimados.

No contraponto entre a abordagem positivista e a hermenêutica, Bolívar, Domingo e Fernández (2001) apontam que, para a primeira, quanto menos subjetiva e mais objetiva for sua abordagem, maior será o grau de cientificidade. Contudo, na abordagem hermenêutica busca-se atribuir significado e compreensão à experiência vivida e narrada; a pesquisa não se limita a explicar a realidade por meio das relações de causa e efeitos. Nesse sentido, segundo os autores, a pesquisa narrativa questiona radicalmente os modos paradigmáticos de pesquisa.

Os autores afirmam que a pesquisa e a análise narrativa podem ser efetivadas a partir de dois tipos da pesquisa narrativa – a paradigmática e narrativa (estritamente falando). Na análise paradigmática os estudos de dados narrativos são baseados em narrativas, história oral ou de vida, entretanto sua análise é realizada por meio de tipologias de paradigmas, taxonomias ou categorias, a fim de chegar a certas generalizações do grupo estudado.

Na análise narrativa, entretanto, os autores observam que os estudos são baseados em casos particulares, concernentes às ações e eventos, contudo, sua análise produz o relato narrativo cujos dados são significativos. Nessa perspectiva, o papel do pesquisador é descobrir os elementos dos dados em uma história, unificá-los de modo a dar sentido aos dados, expressando autenticamente a vida individual, sem manipular a voz dos participantes. Esse tipo de análise suscita que o pesquisador desenvolva um enredo, de modo a vincular os elementos de modo temporal ou temático, dando uma resposta abrangente ao motivo pelo qual algo aconteceu. Na pesquisa narrativa (estritamente falando), segundo os autores, o objetivo final é revelar a singularidade de um caso individual e fornecer uma compreensão de sua complexidade.

Dentre os instrumentos utilizados na pesquisa narrativa, Bolívar, Domingo e Fernández (2001) elencam a história oral; os anais e crônicas; as histórias/relatos de família, as fotografias, memórias e outros artefatos pessoais; entrevistas; os diários; os escritos autobiográficos; as cartas; as conversas e as notas de campo e outras histórias de campo. Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizei como elemento central os *escritos autobiográficos*, definidos pelos autores como registros que as pessoas fazem sobre suas histórias, anseios, ambições, narrativas pessoais e profissionais sobre os quais, por meio de um processo reflexivo, são atribuídos significados, configurando assim um modo legítimo de produção de conhecimento científico.

Nesta pesquisa, escolhi a Memória como o gênero textual para sistematizar os escritos autobiográficos e como instrumento de coleta dos dados a serem analisados. Como recursos para evocá-las, outros instrumentos metodológicos da pesquisa biográfico-narrativa elencados por Bolívar, Domingo e Fernández (2001) me foram imprescindíveis, dentre eles os diários de registro da minha atividade profissional, as pautas de reuniões formativas e os textos de estudos utilizados em eventos de formação continuada e em rede, documentos curriculares, fotografias, portfólios, livros e outros materiais didáticos. Essa coleção pessoal, além de me transportar ao passado, está carregada de outras narrativas e corroborou com o modo pelo qual eu vivenciava a realidade.

Trago o conceito de *memória* fundamentado em Conceição Evaristo, por entender que ele representa mais que um dispositivo pelo qual o passado pode ser acessado e registrado. Na obra da autora, a memória é a matéria-prima pela qual a história afro-brasileira pode ser recontada de modo diferente do que foi apresentado pela História oficial.

A centralidade da memória como elemento principal da escrita de Conceição Evaristo se expressa no termo “*escrevivência*”, cunhado pela autora para definir sua obra e os sentidos atribuídos à escrita. Em sua narrativa, por meio de uma visão poética, emotiva e ancestral, Conceição denuncia as desigualdades oriundas do período escravagista, o apagamento cultural, a fragmentação estrutural das identidades, com ênfase na mulher negra lutando contra um poder hegemônico. Assim, as memórias orais, ao serem escritas, contradizem a narrativa oficial,

permitindo que a cultura, as identidades e a memória coletiva das minorias²⁷ sobrevivam por meio da escrita.

Na obra de Conceição Evaristo, a memória e a escrita se fundem em uma narrativa que permite transcrever, a partir de sua experiência, as vozes emudecidas social e estruturalmente. Desse modo, *escrever* torna possível a reconstrução identitária e cultural, permitindo a ressignificação da identidade afro-brasileira. Para Champagnat (2018) as memórias subterrâneas despontam como ferramenta da reapropriação da identidade da história do grupo memorizado, o qual historicamente sofreu um silenciamento sistemático, permitindo assim a reapropriação da História oficial numa perspectiva renovada. Segundo a autora

A ausência da escrita na comunidade memorizada fez com que seus membros, assim como a sua cultura, fossem sistematicamente concebidos a partir da ideia da falta, que se origina, na verdade, de uma marginalização. [...]
Essas memórias condenadas ao silêncio podem ressurgir através da literatura, como nós podemos perceber na obra de Conceição Evaristo. (CHAMPAGNAT, 2018, p.59/60)

Segundo Champagnat (2018) a literatura, nesse processo, tem o papel de permitir a emergência das memórias subterrâneas na sociedade, questionando sobre o seu silenciamento sistemático e sobre a História oficial. Assim, a memória deixa de ser individual e passa a expressar-se numa perspectiva comunitária. Nas palavras de Evaristo (2009), a escrita é a ferramenta pela qual a memória coletiva afro-brasileira pode ser reconstruída:

[...] o que a minha memória escreveu em mim e sobre mim, mesmo que toda a paisagem externa tenha sofrido uma profunda transformação, as lembranças, mesmo que esfiapadas, sobrevivem. E na tentativa de recompor esse tecido esgarçado ao longo do tempo, escrevo. Escrevo sabendo que estou perseguindo uma sombra, um vestígio talvez. E como a memória é também vítima do esquecimento, invento, invento. (EVARISTO, 2009, p.5)

Nesse sentido, na composição dos escritos autobiográficos em forma de Memórias, busco representar as vozes das professoras e professores que ensinam matemática na educação básica, visto que somos relegados das discussões acerca do currículo. Minhas narrativas se convertem em *escrevivência* ao questionar o emudecimento das professoras e professores na construção dos currículos, sendo-

²⁷ Entendemos por minoria o grupo social com menor poder de ação de decisão nas práticas sociais e não em termos numéricos.

lhes imposta uma política de conhecimento oficial que perpetua as desigualdades sociais e a consecução de interesses econômicos por meio do conhecimento hegemônico.

Nesta pesquisa, minhas memórias não se limitam a reconstruir o passado, mas questionam a política do conhecimento oficial, reivindicando a autoridade docente sobre sua própria prática. As políticas educacionais e curriculares têm feito mais que modelar a prática docente por meio da racionalidade técnica impregnada no desenvolvimento curricular. Corroboram a ausência de sentido nas ações dos professores, que tomam para si o fardo do anunciado fracasso educacional. Contudo, a pesquisa biográfico-narrativa, ao entender a educação como um relato em ação, permite a ascensão de um novo profissionalismo, no qual o professor se torna o sujeito de sua prática, recuperando a autoridade e o sentido sobre ela.

4 - SONHA E FAZ – o currículo e a prática docente

Na esperança, o homem

*Da cabeceira do rio, as águas viajantes
não desistem do percurso.
Sonham.*

*A seca explode no leito vazio
e a pele enrugada da terra seca e
sonha.*

*O barco espera.
O sábio contemplativo aguarda.
O homem, ao peso de qualquer lenho,
Não se curva.
Sonha.*

*Sonha e faz
com o suor de seu rosto,
com a água de seus olhos,
com a fluidez de sua alma,
cospe e cospe no solo
amolecendo a pedra bruta.*

Faz e sonha.

*E no outro dia, no amanhã de muitos
outros dias, a vida ressurgente fértil,
úmida,
alimentada pelo seu hálito.*

*E que venham todas as secas,
o homem esperançoso
há de vencer.*

Conceição Evaristo²⁸

²⁸ EVARISTO, Conceição. **Na esperança o homem**. In Poemas da Recordação.

Os versos do poema proposto nos remetem ao sujeito que *sonha e faz*. Tal qual o rio, o professor não desiste do seu percurso, faz os contornos necessários, ultrapassa e transpassa obstáculos numa incessante viagem para fazer com que a aprendizagem aconteça. O onírico, no fazer pedagógico, traduz a realidade das diversidades que compõem os territórios *navegados* pela docência, nos quais, a perspectiva de traduzir em humanização os conhecimentos historicamente acumulados se faz necessária.

É no chão da sala de aula, com o olhar para as necessidades ali presentes, que o documento frio, que pressupõe o fenômeno educacional pela perspectiva da racionalidade técnica, toma as formas que correspondem, de fato e de direito, àqueles sujeitos, àquela comunidade; umedecendo a terra, e trazendo à tona a fertilidade desacreditada. O professor, olhos perspicazes e alma de esperança, não acredita na terra seca, mas nas possibilidades que a podem regar. E rega, e sonha e faz.

Assim, inspirada nos versos da poeta que nos acompanha neste trabalho, trago neste capítulo algumas reflexões acerca do currículo, tomando como perspectiva uma experiência sobre minha aproximação com o referido elemento no campo prático. Antecipo que minha intenção não é construir uma definição para o referido termo, tampouco apresentar uma definição aceitável dentre as inúmeras vertentes que envolvem sua teorização, mas tem como propósito contribuir com a compreensão do currículo enquanto conceito teórico, que se concretiza por meio das práticas educacionais.

Com base nos estudos de Sacristán (2013; 2017), sustento que analisar o currículo por meio da experiência dos sujeitos que vivenciam os seus desdobramentos no território em que as tensões e intenções inerentes a ele se concretizam nos permite compreender como esses agentes relacionam-se com esse elemento, ressaltando as condicionantes que operam durante a interpretação e criação de sentido para os textos curriculares. Desse modo, os subsídios teórico-conceituais advindos dessas reflexões nos servirão de base para compreender as concepções de currículo que eu, como professora participante das discussões inerentes à etapa da consulta pública da elaboração da BNCC, apresentava no referido evento. Identificar essas percepções acerca do currículo são essenciais para compreender o sentido da participação das

professoras e professores na elaboração de uma política curricular que propõe a implantação de um currículo nacional.

4.1 O currículo na ação - do chão da escola para a ciência

Já disse Pacheco (2005, p. 07) que a escrita de um texto acerca dos Estudos Curriculares pressupõe a necessidade de definir *o que é currículo*, sendo igualmente necessário que o leitor “se reveja em qualquer definição de currículo face aos seus percursos escolares e formativos que lhe perspectivaram um modo concreto de entendê-lo” (PACHECO, 2005, p. 07). Para construir tal definição poderíamos tomar como ponto de partida as concepções e estudos de alguns autores que muito têm contribuído para isso. Isso nos permitiria olhar o Currículo pelo prisma teórico e reconhecer lampejos dessas múltiplas faces nos eventos cotidianos da prática docente. Contudo, havemos de reconhecer que, conforme nos diz Sacristán (2017, p. 201) “na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, [...] se manifesta, adquire significação e valor”.

No entendimento de Sacristán (2017, p. 165) as professoras e professores são *agentes ativos* no desenvolvimento processual do currículo, pois, para ele a atividade pedagógica concretiza-se mediante a ação docente. Segundo o autor, “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos - a influência é recíproca” (SACRISTÁN, 2017, p.165). Portanto, percebemos uma relação simbiótica entre currículo e prática docente, visto que a regulação exercida por ele sobre a experiência educacional concretiza-se mediante a reinterpretação que os agentes locais fazem da política curricular, tornando possível que ela seja concretizada por meio da ação.

Contudo, há de se reconhecer que, em torno do Currículo são desenvolvidas experiências de naturezas distintas, singulares e plurais, individuais e coletivas, inusitadas e corriqueiras. Nesse sentido, concordo com Sacristán (2013) quando diz que o currículo se refere “a uma realidade difícil de explicar por meio de uma definição simples” (SACRISTÁN, 2013, p. 09), visto que não se trata apenas de um conceito teórico. Desse modo, um evento ou fato isolado, inerente à atividade educacional escolarizada, apresenta aspectos específicos do currículo, concernentes ao âmbito do seu desenvolvimento processual em questão. Dito de outro modo, em cada âmbito

do desenvolvimento processual do currículo são percebidas as tensões, as forças e os aspectos inerentes ao poder que esse elemento exerce na atividade educacional, assim como nos sujeitos nela envolvidos.

Ao sustentar um entendimento de currículo como elemento que se desenvolve em processo, desde sua prescrição até a avaliação dos efeitos causados nos sujeitos a ele expostos, Sacristán (2017) afirma que o referido elemento se torna uma ponte entre a teoria e a ação, “entre “intenções ou projetos e realidade”, SACRISTÁN (2017, p. 201), ressaltando que uma análise do desenvolvimento do currículo na ação requer investigar “a estrutura da prática em que fica moldado” (SACRISTÁN, 2017, p. 201). Para o autor, “o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais” (SACRISTÁN, 2017, p. 201).

Mas, sobre o que estamos falando quando o assunto é o currículo? Por onde começar quando se pretende identificar os elementos do currículo nos movimentos da prática docente? Confesso que, durante a escrita deste texto esse questionamento inquietou-me por um bom tempo, visto que os efeitos e elementos do currículo revelam-se em todas as dimensões do fenômeno educacional. Porém, essa onipresença suscita uma outra inquietação ainda mais contundente, pois identificar o currículo e seus desdobramentos no contexto educacional vincula-se a uma percepção fundamentada em uma perspectiva particular, da qual tratarei mais adiante.

Evidentemente, falar sobre currículo na perspectiva da realidade escolar implica referir-se a ele a partir da ideia de lista ou grade de conteúdos que compõem o itinerário formativo de determinado curso ou etapa de um processo educacional, haja vista que esse é um “território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir” (SACRISTÁN, 2013, p.17). Todavia, mesmo não se esgotando em seus conteúdos, o currículo no ensino básico obrigatório tem determinado as práticas, mecanismos e condições relacionadas à sua configuração, seu desenvolvimento e sua avaliação. Para o autor, ao concretizar-se na atividade educacional o currículo refere-se a uma realidade “estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc.” (SACRISTÁN, 2017, p. 17) que encobrem elementos que condicionam sua teorização.

É pertinente, nessa perspectiva, ressaltar que, ao olharmos o currículo pela perspectiva da prática educacional escolarizada, o que vemos sobre ele pode ser

comparado à vista de um iceberg, o qual apenas uma pequena fração de sua massa emerge à superfície, permanecendo submersa sua maior parte. Essa *parte visível* do currículo, que conforme Sacristán (2013), “lhe oferece corporeidade imediata” (SACRISTÁN, 2013, p.23) figura-se nos conteúdos, ou conforme expresso na experiência narrada, naquilo que preenche o tempo escolar.

Assim sendo, para discorrer sobre minha relação com o currículo e seus desdobramentos por meio das minhas experiências como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomo como perspectiva as práticas de ensino, especificamente de Matemática. Mas é importante assinalar que selecionar um fato ou evento que descortine a presença do currículo no âmbito escolar, tomando-o como base para a construção destas memórias, foi deveras desafiador, visto que tudo o que se passa na escola, de uma forma ou de outra está relacionado ao currículo ou é impactado por ele.

4.2 Faz e sonha - as dimensões do currículo desenvolvido em processo na prática docente

Na tentativa de evocar lembranças que dessem indícios da minha relação com o desenvolvimento do currículo na prática, recorri aos meus registros pedagógicos do ano de 2015, quando iniciei minha trajetória profissional nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo nas primeiras páginas de um caderno que eu usava para planejamento pedagógico e registros diários, deparei-me com esboços de grades de horários, esquemas e cronogramas que hoje considero como tentativas de *controlar* o currículo e organizar as atividades de ensino que pretendia desenvolver com meus alunos.

Lembrei-me do contexto em que produzi os referidos registros, uma segunda-feira de carnaval. Enquanto alguns amigos viajavam ou simplesmente aproveitavam o feriado para descansar eu me dedicava ao planejamento pedagógico. Foi então que resolvi fotografar o meu cenário de trabalho e compartilhar em uma rede social. Ao retomar a fotografia, instantaneamente fragmentos do passado, que na ocasião não expressavam qualquer relação consciente com os Estudos Curriculares, vieram à tona, permitindo a escrita desses escritos autobiográficos.

Naquela manhã, momentos antes de iniciar mais um dia de estudos e planejamento pedagógico que perduraram pelo final de semana prolongado, resolvi registrar como seria meu dia de feriado e compartilhar com meus amigos em uma rede social quais eram as minhas expectativas para aquele dia. Era o meu primeiro ano de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na ocasião, tudo me fascinava. Eu estava revisitando a conhecida sensação de *existir* no ambiente escolar, dessa vez assumindo um papel diferente, o de professora. Ao mesmo tempo que me sentia entusiasmada pela realização das aspirações profissionais, as incertezas da inexperiência e tensões provenientes da responsabilidade de conduzir as aprendizagens de tantas crianças produziam um sentimento de medo, cujo efeito não era suficientemente poderoso para me imobilizar.

Nesse início de carreira, minhas angústias e inquietações concentravam-se na definição *do que* ensinar. Quais conteúdos e aprendizagens seriam adequadas aos meus alunos? Como ensinar matemática se o curso de pedagogia não havia atendido as minhas dúvidas com relação à didática para o ensino do referido componente curricular?

O sentimento de despreparo frente ao desafio de ensinar Matemática era angustiante. Justo a matemática, área do conhecimento em que minha experiência na educação básica havia sido tão exitosa! Contudo, essas angústias e inquietações não eram exclusivas a mim. No que tange à formação inicial de professores que ensinam Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Fiorentini et al. (2002) observaram que, diante dos poucos estudos acadêmicos acerca dessa temática, os cursos de licenciatura em pedagogia “geralmente apresentam deficiências em relação à formação didático-matemática desses professores” (FIORENTINI et al., 2002, p. 156).

Como reflexo do que constataram os autores, a minha formação inicial em Pedagogia resultou em sentimento de despreparo e insegurança diante da responsabilidade de ensinar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inquietações que me acompanhavam desde a graduação.

Diante disso, pouco antes do início do ano letivo, pesquisei sobre o ensino da matemática, estudei os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)²⁹, visitei *sites* e *blogs* em que o passo-a-passo de sequências didáticas apresentavam um ensino

²⁹ Documento curricular inerente à etapa do Ensino Fundamental de caráter consultivo.

criativo e dinâmico. Também conversei com algumas professoras mais experientes, sempre motivada a conhecer a organização do trabalho pedagógico naquela etapa de ensino. Essa busca resultou em importantes contribuições, entretanto tudo ainda era muito desordenado e confuso. Eu acreditava na existência de um caminho pronto, uma trilha conhecida por alguém que a percorreria antes de mim, cujo destino era conhecido e certo. Não me sentia preparada para desbravar esse *onduloso mar*, principalmente trazendo a bordo trinta vidas.

Com o início do ano letivo, aconteceu na escola uma *reunião de planejamento pedagógico coletivo*, organizada e desenvolvida pela equipe gestora com a participação dos docentes. A pauta dessa reunião trazia, dentre os encaminhamentos, o acolhimento dos gestores, a discussão dos projetos e ações institucionais e a organização do calendário escolar. Na ocasião, foi entregue às professoras e professores as expectativas de aprendizagens para o ensino da Matemática e de Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental, contidas nas Orientações Curriculares do Estado de São Paulo, e também o Plano de Ensino, elaborado no ano anterior pelos professores da escola.

Essa experiência do planejamento coletivo das atividades educacionais, com a organização dos tempos e dos espaços, me proporcionou o acesso aos materiais curriculares e uma imersão profunda na cultura escolar, bem como nas atividades que desenvolver-se-iam em torno do currículo. Eram perceptíveis os *ritos* ou *esquemas de comportamento* citados por Sacristán (2017, p. 205) que, ao discorrer sobre o referencial de conduta caracteriza “o caráter social das tarefas dos professores” (SACRISTÁN, 2017, p. 205). Assim, mesmo diante das expectativas de um novo ciclo na minha trajetória profissional, participar dessa reunião implicou diretamente no modo com o qual eu interagi com o currículo.

Ali, os conteúdos e objetivos educacionais concernentes à minha prática descortinaram-se, revelando o currículo em sua dimensão prescritiva que, embora não apresentasse caráter explicitamente centralizado, era comum aos estudantes do Estado de São Paulo. Para Sacristán (2017), o currículo prescrito “supõe um projeto da cultura comum” (SACRISTÁN, 2017, p. 111) afetando a escolaridade obrigatória. Assim, o autor afirma que:

O currículo comum contido nas prescrições da política curricular supõe a definição das aprendizagens exigidas a todos os estudantes e, portanto, é homogêneo para toda as escolas. Implica a expressão de um tipo de

normalização cultural, de uma política cultural e de uma opção de integração social em torno da cultura por ele definida” (SACRISTÁN, 2017, p. 111).

O autor pondera que o poder de regulação do currículo em sua dimensão prescritiva ultrapassa a ordenação dos conteúdos expressos nos objetivos e expectativas de aprendizagem, visto que o referido componente regula também a ordenação do sistema educacional por meio do estabelecimento dos ciclos, etapas e níveis de ensino, bem como a distribuição dos conteúdos nessa sequência. Nesse sentido, o currículo prescrito torna-se uma “via de controle sobre a prática de ensino” (SACRISTÁN, 2017, p. 114) pois, ao prescrever os conteúdos e mediar a cultura, expressa um “projeto de desenvolvimento humano em suas vertentes intelectuais, afetivas, sociais e morais” (SACRISTÁN, 2017, p. 114).

A posse desses documentos provocou-me um sutil sentimento de segurança. Havia a sensação de que o caminho já não era totalmente desconhecido. Sabia que as prescrições contidas nos textos oficiais eram a minha incumbência, assim como os outros materiais curriculares, como os livros didáticos e o caderno de registro diário da minha colega eram uma referência para que eu construísse e elaborasse um itinerário formativo para a minha turma. Diante disso, cabe a reflexão de que, ao moldar o currículo o professor o faz mediante experiências coletivas, cristalizadas pela cultura e tradição escolar, assim como pelas determinações do sistema educacional. Entretanto, nessa ação, mobiliza aspectos de natureza subjetiva, como as experiências da educação básica, saberes e crenças oriundos da formação inicial, assim como as contribuições mútuas entre os pares.

Desse modo, em posse do *que* ensinar, havia a necessidade de distribuir esses conteúdos no tempo escolar disponível. Contudo, mais importante que isso, me vi diante do desafio de planejar e desenvolver as situações didáticas que resultassem na efetiva construção das aprendizagens pelos meus alunos, pois, conforme nos diz Sacristán (2017);

no professor recai não apenas as determinações a serem respeitadas provenientes do conhecimento ou dos componentes diversos que se manifestam no currículo, mas também as obrigações em relação a seus próprios alunos, ao meio social concreto no qual vivem, e isso o chama inevitavelmente a intervir, devido à responsabilidade para com eles. (SACRISTÁN, 2017, p. 165)

Foi então que reuni os materiais usados no planejamento pedagógico da manhã do dia 17 de fevereiro de 2015, registrados na imagem “figura 1 – Carnaval Pedagógico”. Tal imagem demonstra a materialização do currículo apresentado aos

professores, citado por Sacristán (2013; 2017) como uma das dimensões do seu desenvolvimento em processo. Na imagem é possível observar os livros didáticos que seriam utilizados naquele ano letivo, uma pasta catálogo onde eu guardava um recorte com as expectativas de aprendizagem para o segundo ano do Ensino Fundamental, contidas nas Orientações Curriculares do Estado de São Paulo. Essa pasta continha também o Plano de Ensino da escola, quadro de horários e alguns estudos propostos na reunião de planejamento coletivo.

Contudo, mesmo com esses materiais em mãos, o sentimento de insegurança ainda rondava. Compreendia que a minha experiência exitosa durante a educação básica não era suficiente para que minha performance como professora tivesse a mesma ventura. Decidi conversar com uma colega mais experiente, que me emprestou seu caderno de registro diário do ano anterior, o qual trazia anotações sobre as propostas de atividades, intervenções pedagógicas realizadas e apontamentos característicos da rotina docente. Desse modo, reuni vários documentos que expressam o currículo em seu desenvolvimento processual, conforme podemos observar na Figura 1 – Carnaval Pedagógico.

Figura 1 - Carnaval Pedagógico



Fonte: acervo pessoal da autora.

Por meio desses materiais fui apresentada ao currículo oficial, não na sua dimensão prescritiva, mas traduzido em atividades e propostas pedagógicas que traziam em seu bojo um recorte do texto curricular original acrescido dos códigos e interpretações sob as quais a minha prática deveria fundamentar-se. A organização dos tempos das aprendizagens, dos conteúdos e a ênfase dada a certos tipos de conhecimentos, em detrimento de outros, foram sendo incorporadas ao meu planejamento como se fossem verdades absolutas que eu, na posição de professora inexperiente, não ousaria questionar.

Para Sacristán (2017, p. 151) a “política de intervenção sobre a realidade escolar”, desenvolvida por meio da ação dos agentes intermediários, adquire legitimidade pois;

A debilidade da profissionalização dos professores e as condições nas quais desenvolvem seu trabalho fazem com que os meios elaboradores do currículo sejam como dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar. Esta é a função capital que os meios didáticos cumprem, mas sobretudo os guias didáticos e os livros-texto, que são os autênticos responsáveis da aproximação das prescrições curriculares aos professores. (SACRISTÁN, 2017, p. 149)

O autor nos diz que a atuação dos *agentes intermediários* do currículo é uma necessidade do sistema educacional e também dos professores, visto que “os efeitos educativos que se pretende com um determinado currículo são mediados através das tarefas que os alunos realizam e dos planos que os professores fazem de sua prática, das estratégias que eles elaboram” (SACRISTÁN, 2017, p. 150). E nos alerta sobre as práticas de controle e da desprofissionalização docente resultantes dessa intermediação.

A partir da leitura desses materiais e amparada por alguns estudos acerca do ensino da matemática, me senti um pouco mais segura para esboçar um plano de trabalho. Minha primeira ação consistiu em distribuir os conteúdos entre os quatro bimestres do ano letivo. Feito isso, meu foco passou a ser as aprendizagens do primeiro bimestre. Obedecendo à grade curricular contida no Plano de Ensino da escola, distribui os conteúdos semanalmente.

Com relação ao ensino de Matemática percebi que, tanto no Plano de Ensino como nas Expectativas de Aprendizagem, os conteúdos de Matemática estavam organizados por *eixos temáticos*³⁰, conforme preconizavam os PCNs de matemática. Reconheci essa mesma divisão nas propostas de atividades contidas no livro didático, o que reforçava ainda mais as fronteiras entre os conhecimentos matemáticos. Nesse material, os conteúdos de cada eixo estavam estritamente repartidos entre as unidades. Caso eu seguisse tal organização, no eixo números e operações as ideias da adição seriam apresentadas aos meus alunos no primeiro bimestre, as da subtração no segundo, as da multiplicação no terceiro e no quarto as ideias da divisão. Diante disso, sentia que havia uma fronteira física, representada pelas linhas e colunas das tabelas e quadros que compunham esses materiais, delimitando o território de cada conteúdo.

Vale ressaltar que, em São José do Rio Preto a *formação continuada de professores em rede* é uma política do município, segundo a qual, quinzenalmente, os professores reúnem-se na Secretaria Municipal de Educação (SME) para estudos formativos. Em 2015, os encontros formativos alternavam-se entre os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. Com relação ao segundo, a temática dos estudos daquele ano aprofundava-se no bloco temático Grandezas e Medidas,

³⁰ Os conteúdos selecionados para o ensino de Matemática no Ensino Fundamental nos PCNs estão divididos em blocos de conteúdos e organizados em ciclos. São eles, números e operações; espaço e forma; grandezas e medidas e, tratamento da informação.

embora se enfatizasse a necessidade de articulação entre todos os blocos, bem como uma perspectiva interdisciplinar no planejamento e desenvolvimento das situações de aprendizagens propostas aos alunos.

Esses estudos corroboraram as minhas inquietações acerca do modelo de currículo proposto pelos materiais didáticos e pelas matrizes das avaliações externas. Tal modelo, implicitamente, preconizava a prática de ensino como o cumprimento dos conteúdos. Desse modo, meus estudos (individuais e coletivos), juntamente com as experiências e partilhas de algumas professoras da escola, corroboraram a minha intuição de que o ensino da Matemática nos anos iniciais do EF não deveria ser racionalizado, tampouco seus conteúdos organizados por meio da justaposição de conhecimentos fragmentados e descontextualizados, mas deveria efetivar-se mediante a aproximação com o contexto sociocultural do qual os meus alunos faziam parte. Ou seja, inferi que era necessário romper com as *fronteiras* impostas pelos conteúdos de Matemática nos documentos prescritivos.

Essas inquietações pessoais e tomadas de decisão sobre o currículo, coadunam com o que disse Sacristán (2017) acerca da atuação dos docentes no âmbito do currículo na ação. Para o autor as “concepções dos professores sobre a educação, o valor dos conteúdos [...] e percepção das necessidades dos alunos, de suas condições de trabalho [...] os levarão a interpretar pessoalmente o currículo” (SACRISTÁN, 2017, p. 172).

Nessa direção eu entendia que, embora os caminhos a serem percorridos pelos meus alunos na trajetória da construção das aprendizagens estivessem pré-definidos, como professora eu representava o agente da concretização do currículo por meio da minha prática. Concordo com Sacristán (2017) quando afirma que a efetivação do trabalho pedagógico compreende a *modelação* do currículo pelos professores, embora ele ressalte que esse papel atribuído ao professor é exercido mediante as condicionantes impostas no âmbito político-administrativo do currículo, assim como as do contexto em que atuam. Para o autor;

O professor, em suma, não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e, nessa medida, tampouco pode escolher muitas vezes como desenvolvê-lo; embora, para ele, sempre caberá imaginar a situação a definir para si o problema e atuar de diversas formas possíveis dentro de certas margens, considerando que os determinantes possíveis, quase nunca são totalmente inexoráveis nem sem possibilidades de moldamento. (SACRISTÁN, 2017, p.167)

Nesse sentido, apesar da margem de autonomia que as professoras e professores possuem no âmbito da modelação do currículo, há de se considerar as limitações inerentes às influências do sistema educacional de modo geral, bem como as condições materiais, físicas e estruturais em que a prática pedagógica é desenvolvida. Sacristán (2017) nos alerta também sobre a visão idealista que descreve o professor como um sujeito criativo e autônomo, enfatizando que as decisões dos professores acerca do currículo são influenciadas por diversos elementos que controlam o trabalho pedagógico. Desse modo, segundo o autor:

o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcada às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos do governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. (SACRISTÁN, 2017, p.167)

Por meio desses escritos autobiográficos, reconheço as pressões e tensões que se travam em torno da prática docente e que, de certa forma relacionam-se com o currículo. É bem verdade que as atividades escolares expressam as intenções do currículo por meio dos conteúdos e códigos que o compõem. Porém, conforme observado por Sacristán (2017, p. 202), a dimensão em que o currículo é moldado ainda representa um território em que as professoras e professores podem atuar sob uma perspectiva contra-hegemônica. O autor nos alerta sobre a necessidade de uma atuação crítica e consciente frente a esse propósito, pois, segundo ele, a prática docente é permeada por condicionantes de natureza institucional, administrativa, política e sociocultural. A percepção das professoras e professores acerca do currículo e da natureza da profissão docente é condicionada por tais elementos ou, dito de outro modo:

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. (SACRISTÁN, 2017, p. 13)

Como efeito desse entendimento, podemos depreender que as ações do professor em sala de aula, relacionadas às práticas de ensino, expressam o projeto de sociedade pretendido com o currículo, contudo estão sujeitas às interpretações e sentidos atribuídos por esses agentes aos textos curriculares. O entendimento da

ideia de mediação entre o aluno e a cultura, realizada pelo professor, é trazida por Sacristán (2017) como resultado da significação atribuída pelo docente ao currículo.

Retomando as minhas primeiras experiências envolvendo a *moldagem*, ou *design do currículo* para o ensino de Matemática, ressalto que, mesmo estreando na docência, o currículo, tanto na dimensão prescritiva, como nas versões que me foram apresentadas, era posto como um documento burocrático, de caráter técnico. Nesse modelo, as aprendizagens pretendidas para os alunos, explicitadas em orações iniciadas com *verbos no infinitivo*, afastavam qualquer resquício de que as ações nele contidas norteariam relações humanas. Percebi que as propostas do livro didático não eram diferentes dos exercícios mecânicos arraigados no tradicional ensino de matemática.

Contudo, eu ainda sonhava. Sonhei e fiz! Prossegui planejando e desenvolvendo as situações de ensino de Matemática, tentando romper a linearidade imposta pelas propostas curriculares que me eram apresentadas. Com isso, a ideia de um planejamento racionalizado, organizado, estruturado, que eu havia pretendido no início do ano letivo, se desfez. Ensinar a Matemática passou a ser uma prática sensível, exigia um olhar e uma escuta atentos. Era necessário conhecer e compreender os diferentes tempos de aprendizagem dos meus alunos, assim como aproximar as experiências de ensino ao contexto do nosso território escolar. Em razão disso, uma sistematização radical da minha prática tornou-se inviável.

Entretanto, minhas decisões não eram tomadas no vazio. Havia a necessidade de cumprir um currículo, assim como as metas e objetivos do plano escolar. As avaliações externas também eram uma realidade que, apesar de não me amedrontar, estabeleciam expectativas com relação às aprendizagens dos alunos. Confesso que em alguns momentos sentia que o êxito da minha prática seria o alvo de tais avaliações, e isso não me perturbava. Na verdade, o que me inquietava era o modo como o ensino de Matemática era proposto pelas políticas educacionais, visto que, para os livros didáticos, PCNs e avaliações externas, os alunos deveriam construir as mesmas aprendizagens, do mesmo modo, ao mesmo tempo. Prevalecia a ideia de que pertenciam ao mesmo contexto sociocultural, cujos percursos individuais de vida e de aprendizagens não eram relevantes para os processos de ensino e de aprendizagem. Com isso, todas as expectativas recaíam na prática docente. Se havia um caminho, um método, uma sequência e objetivos a serem alcançados, bem como a oferta de materiais didáticos e de programas de formação continuada,

implicitamente estava posto que qualquer falha no processo era atribuída aos professores. Mas esses continuam esperançosos, acreditando, sonhando, fazendo.

5 - RECORDAR É PRECISO

“Sei que o mistério subsiste além das águas.”

Conceição Evaristo³¹

³¹ EVARISTO, Conceição. **Recordar é preciso.** In Poemas da Recordação.

5.1 Notas introdutórias

Reservei este capítulo para descrever o processo de elaboração da BNCC e compor escritos autobiográficos acerca da etapa de consulta pública concernente à primeira versão do documento. Para isso, na primeira seção retomo o processo de construção da Base tendo como ponto de partida os marcos históricos citados na plataforma do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nesta seção, trago também uma análise da elaboração da referida política, tomando como referencial teórico a abordagem do ciclo de políticas de Ball. Na seção seguinte, apresento os escritos autobiográficos acerca da minha participação na fase da consulta pública, ação que fez parte da etapa de discussão da primeira versão da BNCC, nos quais descrevo minha experiência com relação à discussão da proposta da Base para o ensino de matemática. Para compor essas narrativas, utilizei registros e documentos pessoais do referido evento para fins de evocação da memória.

5.2 Navegar é preciso

Para adentrar o *histórico* da BNCC e analisar o *contexto de influência* e o *contexto da produção de texto* de sua formulação, à luz da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball, retomo o tom com o qual venho construindo este texto, assumindo as referências poéticas que me acompanham nesta pesquisa. Elas apontam para a intertextualidade presente nos versos do poema de Conceição com o qual intitulo este capítulo. Neles, a autora amplia os sentidos dos versos originais de Fernando Pessoa “*Navegar é preciso; viver não é preciso*”³².

Uma primeira interpretação repousa na ideia de necessidade de *navegar* como um ímpeto de busca e aventura; explorar o mundo mostra-se mais interessante que viver uma vida monótona. Contudo, ao sugerir um olhar nas entrelinhas, o autor propõe uma reflexão que conduz-nos entender a navegação como uma atividade dotada de técnica, consolidando-se com ciência precisa, enquanto viver é uma imprecisão constante, visto que mesmo calculando e traçando rotas nem sempre é possível a chegada ao destino pretendido.

³²PESSOA, Fernando. *Navegar é preciso*. Editora Bibliomundi, 2020.

Apoiando-me nessa segunda interpretação, tomo como ponto de partida o histórico³³ da BNCC apresentado pelo MEC no site da Base, cujas narrativas estão organizadas na forma de *linha do tempo*, com os marcos da elaboração da Base amparados nos documentos oficiais produzidos durante o processo. Ao percorrer essa linha do tempo, a cadência dos fatos que resultaram na formulação da Base expressa uma trajetória de bonança e consensos; os fatos históricos e os marcos legais por ela mencionados são tomados como justificativas para legitimar a referida política e defendê-la como dispositivo por meio do qual pode-se cumprir a legislação educacional vigente desde a Constituição Federal de 1988.

Entretanto, dada a necessidade de um *navegar preciso* rumo aos objetivos deste trabalho, sabemos que percorrer uma linha do tempo (ou uma linha solta no tempo) não é suficiente para alcançar o desafio de analisar criticamente o processo de construção da BNCC. Para tal, torna-se necessário relacionar os fatos narrados e os elementos da história na qual transcorreram, considerando as tensões, interesses e conflitos que se desenvolveram nos contextos histórico, político, econômico e cultural. Desse modo, é possível navegar com precisão, superando a abordagem meramente descritiva e passiva que caracteriza as narrativas oficiais sobre a formulação da política analisada.

Seguindo por esse caminho, Ball (1993 apud MAINARDES, 2006) nos diz que a análise crítica da trajetória de uma política educacional na abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Ball³⁴ inclui um ciclo contínuo e inter-relacionado de *contextos específicos* que compreende “sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48). No caso da BNCC, as narrativas oficiais afirmam que o processo de formulação da política teve um caráter participativo e efetivou-se por meio de um amplo debate envolvendo a sociedade civil e especialistas da área da educação. Contudo, a análise dos contextos *de influência* e *de produção do texto* da política, inerentes à construção da BNCC, nos permite identificar as vozes que foram consideradas na composição da política e os interesses e intencionalidades pretendidos com ela.

³³ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em 19 set. 2020.

³⁴ BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

Além disso, percebemos que a metodologia empregada na formulação da política da BNCC teve como propósitos a legitimação da reforma curricular por parte das professoras, professores e demais profissionais da educação, assim como a influência nas possíveis interpretações e reinterpretações que esses atores produzem acerca da política, visto que, conforme ressalta Mainardes (2006), exercem papel ativo no processo de implementação das reformas educacionais.

5.2.1 Uma linha solta no tempo

Conforme mencionei anteriormente, diante do desafio de descrever e analisar criticamente o processo de elaboração da BNCC proponho como ponto de partida a linha do tempo disponível no site da Base³⁵. Contudo, reconheço que os objetivos propostos suscitam a retomada dos contextos histórico e político e seus desdobramentos no âmbito educacional, bem como a inclusão de fatos e eventos não mencionados na linha de tempo, mas que se mostram relevantes para a compreensão da política analisada. Por essa razão, farei uso de outras fontes documentais.

Partindo então do histórico da elaboração da BNCC, temos, tanto na linha do tempo do site da Base quanto no texto introdutório do documento homologado, o Artigo 210 da CF/88, apresentado como o marco legal inicial da construção da BNCC, no qual está prevista a implementação de um currículo nacional.

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Assim sendo, a construção de uma Base Nacional Comum Curricular é apresentada como possibilidade de cumprir o ditame constitucional acerca dos conteúdos mínimos necessários para se garantir uma formação básica comum. Retomando o contexto sociopolítico do país durante a instalação da Assembleia Nacional Constituinte (ANC de 1987), Corbucci et. al. (2009) descreve um cenário no qual o Brasil vivencia um momento de abertura política e de “retorno à normalidade jurídico-institucional, em virtude das duas décadas de autoritarismo findadas em 1985” (CORBUCCI et al., 2009, p.21).

35 Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

Segundo os autores, no campo educacional destacava-se a luta em defesa da escola pública com a exigência de que os recursos públicos deveriam restringir-se ao financiamento do ensino público, bem como as discussões acerca da formação e a valorização do magistério. Nesse contexto, o quadro da situação educacional caracterizava-se pelas grandes desigualdades de oferta escolar e pela falta de condições para a permanência dos alunos na escola.

Como indicadores dessas desigualdades educacionais os autores apontam a média de escolaridade da população brasileira de 15 anos ou mais, que na época era de apenas 5,1 anos de estudo. A alta taxa de analfabetismo no país também refletia as condições desiguais de acesso à Educação básica, visto que se aproximava dos 20% da população de brasileiros com 15 anos ou mais, com destaque para a zona rural e a região nordeste, onde esses índices atingiam 37% da população.

Segundo os autores, em 1988 a quinta parte da população de 7 a 14 anos, o equivalente a aproximadamente 5 milhões de crianças e adolescentes, não frequentavam a escola, principalmente pela falta de oferta, em especial na zona rural. Na etapa equivalente ao Ensino Médio atual apenas 15% da população na faixa etária dos 15 a 17 anos frequentavam a escola, tendo como principais motivos os problemas inerentes ao fluxo escolar e o alto índice de retenção dos alunos sucedidos do abandono da escola. Segundo os autores, apenas cerca de 5% dos jovens de 18 a 24 anos chegavam ao ensino superior.

Nesse sentido, é possível depreender que a anunciação da fixação de *conteúdos mínimos para o ensino fundamental*, sob a égide de assegurar formação básica comum, vinculava-se ao processo de redemocratização do país que, segundo Corbucci et. al. (2009, p.25), tinha como ideário “o fortalecimento da cidadania e da participação social na construção de um novo projeto para o país”, cuja inclinação à tendência de centralização das políticas curriculares atendia às necessidades de modificações na área educacional voltadas às demandas dos meios de produção e de organização social.

Vale ressaltar que o capítulo da Constituição Federal de 1988 que dispõe sobre a Educação Nacional teve contribuição significativa da IV Conferência Brasileira de Educação (CEB). Conforme nos diz Aguiar (2018), a edição realizada em setembro de 1986, em Goiânia (GO), com mais de 6.000 participantes, teve como tema “Educação na Constituinte”. Segundo a autora, as proposições aprovadas na plenária final foram encaminhadas à Assembleia Nacional Constituinte por meio da “Carta de

Goiânia”, expressando “a defesa da universidade pública, gratuita e laica, ampliação de vagas no ensino fundamental e médio, a democratização da gestão da educação, a autonomia das universidades e a garantia de controle da política educacional pela sociedade civil” (AGUIAR, 2018, p. 723).

Corbucci et. al. (2009) afirmam também que, desde o processo constituinte, as discussões acerca da Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - já haviam sido iniciadas, sendo a lei aprovada nove anos depois, em um contexto sociopolítico e econômico caracterizado pela inserção do país nos processos de globalização, orientado pelos ideais de eficiência e competitividade.

Desse modo, a aprovação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é apontada como o segundo marco anunciado na linha do tempo da BNCC, especificamente seu Artigo 26 (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)³⁶, que regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Como desdobramento da LDBEN, nos termos do art. 9º, inciso IV, a incumbência de formular um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a propiciar uma formação básica comum a todos foi remetida para a União. Segundo Ciavatta e Ramos (2012), a partir disso “iniciou-se um movimento de reformas na educação brasileira, que tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura educacional [...] objetivadas, no âmbito da educação básica, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais³⁷” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.16). As autoras nos dizem que se introduziu na educação brasileira um novo discurso, composto por “orientações explícitas de como deveria ser pensada e conduzida a ação educacional nas escolas” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.11).

³⁶ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 17 out. 2020

³⁷ **Resolução CEB Nº 01/99** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

Resolução CEB Nº 02/98 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

Resolução CEB Nº 03/98 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0398.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

Sob o mesmo ponto de vista, Triches (2018) ressalta a influência das políticas econômicas decorrentes da modernização do setor produtivo e da globalização no âmbito educacional, cujas mudanças apontaram para a “readequação dos currículos escolares às novas necessidades da economia e os novos padrões de sociabilidade” (TRICHES, 2018, p. 20).

Por conseguinte, no bojo do movimento de normatização dos currículos e alinhamento da educação com as tendências educacionais globais, foram lançados os PCNs e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), apontados na linha do tempo da base como marcos no histórico da elaboração da BNCC. Conforme informado pelo MEC no portal da base, os PCNs são apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira, tendo como objetivo principal auxiliar as equipes escolares na execução das ações pedagógicas, por meio desenvolvimento do currículo. Nessa mesma direção, o portal da base afirma que o objetivo principal do PCNEM é difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, no que tange a novas abordagens metodológicas.

Conforme o texto introdutório do primeiro volume da coleção do Ensino Fundamental, a elaboração dos PCNs é descrita como o produto de um estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, de currículos de outros países, de pesquisas nacionais e internacionais e de dados estatísticos sobre o desempenho de alunos do ensino fundamental. Formulou-se, então, uma versão preliminar, que foi discutida em âmbito nacional por docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, especialistas e educadores de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento.

O lançamento dos PCNs foi acompanhado por um discurso que os apresentava como documento de caráter consultivo, no qual eram dispostas as diretrizes para a elaboração dos currículos da Educação básica das instituições de ensino em âmbito nacional. No referido documento afirmava-se ainda que os estados, municípios e instituições de ensino tinham autonomia para adequar seus currículos ao contexto local. Porém, como observou Arelaro (2007), na prática eles foram se constituindo como política curricular oficial, pois – ao apresentar os *conteúdos mínimos* para garantir um *padrão de qualidade em educação* para todo o território nacional – influenciaram o mercado editorial, subsidiaram a elaboração dos materiais didáticos e

programas de formação docente, assim como os programas de avaliações em larga escala.

Pires (2008), apontou que a proposição dos PCNs trouxe à tona as discussões e dissensos acerca do “caráter de centralização ou descentralização” que qualifica as tomadas de decisões curriculares, visto que a tendência descentralizada presente na organização curricular das décadas anteriores, ao mesmo tempo em que favorecia a flexibilização dos currículos e a inclusão dos aspectos regionais também refletiam em desigualdades regionais nos currículos, decorrentes das diferenças do impacto do contexto socioeconômico na pesquisa e na produção de conhecimento, que nas regiões mais desenvolvidas do país resultavam em projetos curriculares mais avançados.

Para Moehlecke (2012), os debates acerca da educação na década de 1990 expressavam a “polarização entre defensores e críticos das reformas políticas e econômicas implementadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso³⁸” (MOEHLECKE, 2012, p. 47). De acordo com a autora, no cenário educacional eram privilegiadas:

abordagens teóricas macroeconômicas e análises estruturais que buscavam revelar a sintonia existente entre as medidas adotadas pelo governo no país e as orientações de organismos multilaterais, como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros. (MOEHLECKE, 2012, p. 47)

Silva, Alves Neto e Vicente (2015) apontam como crítica mais contundente nas produções analíticas sobre os PCNs a que diz respeito “à adesão à pedagogia das competências, como decorrência dos princípios neoliberais dos gestores do governo de Fernando Henrique Cardoso” (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015, p. 333). Nesse sentido, é possível reconhecer a lógica empregada nas políticas educacionais em questão.

Da mesma forma, Lopes (2008) nos diz sobre a “crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)” (p. 2). Para a autora, as políticas econômicas neoliberais tiveram expressiva influência nas políticas educacionais,

³⁸ Alguns autores utilizam a sigla FHC para referir-se ao ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, mantida em algumas citações diretas ao longo deste trabalho.

subordinando-as aos “interesses e mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, Política de currículo no mundo globalizado bem como aos mecanismos de regulação do mercado” (LOPES, 2008 p. 21).

Apesar de não ser mencionado como marco na trajetória da BNCC, temos a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010³⁹, cuja elaboração expressou o caráter hegemônico que conduziu as reformas no âmbito educacional durante a década de 1990. Conforme observou Dourado (2016), apesar da propositura da sociedade brasileira reivindicar um conjunto de princípios para o PNE 2001-2010, como a “instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) e do Fórum Nacional de Educação (FNE), a redefinição do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a garantia de ampliação do investimento em educação pública para 10% do PIB⁴⁰” (DOURADO, 2016, p. 18), na aprovação do PNE 2001-2010 eles não foram incorporados, expressando, portanto, a hegemonia governamental no Congresso Nacional.

Para Aguiar (2018, p.724) “os vetos impostos à Lei por FHC reforçaram a percepção do conjunto das entidades educacionais que o PNE aprovado seria mais uma carta de intenções do que um plano educacional efetivo”. Contudo, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, conforme relata Aguiar (2018), as políticas educacionais passaram a ser marcadas pelo incentivo à participação social. Segundo a autora “os setores organizados da sociedade civil tiveram um ambiente mais favorável na perspectiva da efetivação dos direitos sociais, dentre eles, o direito à educação de qualidade social” (2018, p. 724).

Após dez anos da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis de ensino da Educação Básica, foi instituído em 2008 o Programa Currículo em Movimento, outro marco descrito no histórico da BNCC. O Programa teve como um dos objetivos elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As discussões do Programa resultaram na atualização das DCNEI, que procedeu-se por meio do Parecer CEB nº 20/2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁴¹.

³⁹ Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf)>.pdf. Acesso em 17 out. 2020.

⁴⁰ PIB - Produto Interno Bruto.

⁴¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=3748&Itemid=>. Acesso em 17 out. 2020.

Sob a influência das discussões iniciadas pelo Programa Currículo em movimento foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs)⁴², fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos⁴³ e definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁴⁴. Em dezembro de 2009 foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁴⁵.

A trajetória de elaboração da BNCC nos leva à Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), realizada entre 28 de março e 01 de abril de 2010, a qual teve como tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação”. A linha do tempo da Base traz a CONAE/2010 como um dos marcos de sua elaboração em razão da menção, no Documento Final, da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.

Nesse evento, diferentes segmentos da sociedade foram mobilizados para discutir diretrizes e estratégias direcionadas à elaboração de um novo Plano Nacional de Educação. Como resultado da CONAE/2010 foi elaborado o Documento Final⁴⁶ que:

ao indicar concepções, proposições e potencialidades para as políticas nacionais de educação, bem como a sinalização de perspectivas direcionadas à garantia de educação de qualidade para todos/as, constitui-se em marco para a construção de um novo Plano Nacional de Educação com ampla participação das sociedades civil e política. (CONAE, 2010, p. 14)

Franco (2013, p. 172), nos diz que “os pressupostos apontados pelo governo federal propositor da CONAE 2010, refletem os elementos que já estavam presentes no movimento das CEB’s⁴⁷”, iniciado antes da Constituição de 1988. Estes expressam a busca por políticas voltadas para a garantia da educação como direito de todos os brasileiros. Para a autora, retomando esses elementos a CONAE/2010 propõe a criação do Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação como meios de se efetivar essa garantia. Por fim, a autora conclui que a CONAE/2010 permitiu a ampliação da participação e representação de segmentos que antes não

⁴² Disponível em: <encurtador.com.br/hqtCV>. Acesso em 17 out. 2020.

⁴³ Disponível em: <encurtador.com.br/DEU39>. Acesso em 17 out. 2020.

⁴⁴ Disponível em: <encurtador.com.br/hsJW7>. Acesso em 17 out. 2020.

⁴⁵ Disponível em: <encurtador.com.br/amoGZ>. Acesso em 17 out. 2020.

⁴⁶ Disponível em: <encurtador.com.br/dktBR>. Acesso em 17 out. 2020.

⁴⁷ Conferências Brasileiras de Educação.

tinham acesso ao âmbito da política educacional, consolidando assim uma experiência de participação exitosa.

Para Aguiar (2018), a CONAE configurou-se no campo educacional “como uma instância de articulação entre sociedade política e sociedade civil, o que a diferenciava das CBEs e CONEDs⁴⁸ promovidas apenas por segmentos organizados da sociedade civil” (AGUIAR, 2018, p. 725). A autora nos diz que as propostas que constituíram o Documento Final foram aprovadas mediante pleno consenso entre os grupos, sendo entregue ao MEC pelo ministro Fernando Haddad que, após debate interno, consubstanciou um documento que foi enviado ao Congresso Nacional, aprovado e sancionado após quatro anos, sem vetos, pela presidenta Dilma Rousseff.

O próximo marco da trajetória da BNCC traz a Portaria nº 867⁴⁹, de 04 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a definição de suas Diretrizes Gerais. Nesse mesmo ano, a Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, outro marco apontado nessa linha, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)⁵⁰.

Segundo Alferes e Mainardes (2009), o PNAIC tem como propósito o cumprimento da meta - *toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos*, estabelecida pelo movimento Todos pela Educação (TPE). Para os autores, essa meta “é o resultado de uma agenda definida pelo setor privado [...] incorporada pelo Governo Federal, principalmente na definição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (ALFERES; MAINARDES, 2009, p. 49).

O TPE apresenta-se como uma aliança nacional apartidária, composta por representantes da sociedade civil cujo principal objetivo “é incidir em políticas públicas para a educação básica brasileira, em nível nacional, a partir da bandeira do direito à qualidade da educação” (MARTINS, 2013, p. 04). Segundo Shiroma; Garcia e Campos (2011), o movimento é constituído por um “grupo de intelectuais orgânicos do capital” (p. 232) que “assumiu a missão de mudar o quadro educacional do país” (2011, p. 232) por meio da mobilização da iniciativa privada em prol da educação.

O *Compromisso Todos Pela Educação* visa mobilizar a iniciativa privada e organizações sociais do chamado “terceiro setor” para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado no provimento das

⁴⁸ Congresso Nacional em Educação (CONED).

⁴⁹ Disponível em: <encurtador.com.br/iABC1>. Acesso em 17 out. 2020.

⁵⁰ Disponível em: <encurtador.com.br/ckrFM>. Acesso em: 17 out. 2020.

políticas públicas. O ponto central de sua estratégia é a corresponsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade. Seu enfoque é primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 233)

Os autores apontam a educação como instrumento utilizado pelo movimento para se produzirem mudanças na organização da vida social e no perfil de cidadão estabelecido pelo pensamento hegemônico do empresariado. Nesse contexto, pretende-se alcançar mudanças culturais por meio de alterações na função social da escola, inculcando-se as ideias de gerencialismo, em que a sociedade civil é convocada para “exercer o controle e a fiscalização sobre as ações da escola e do Estado” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 242).

A atuação de setores privados e organizações não governamentais no campo das políticas educacionais é apontada por Neves (2004) como um dos efeitos da subordinação da educação aos eixos da política econômica neoliberal. Segundo a autora, desde a década de 1990, no Brasil, percebe-se no campo das políticas educacionais um “conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo” (NEVES, 2004, p.01). Com isso, infundiu-se no campo das políticas públicas uma nova dinâmica, caracterizada pela administração gerencial, em que as “políticas sociais em geral, começam a se constituir em serviços não-exclusivos do Estado, ou seja, que podem ser exercidos simultaneamente pelo Estado, pela iniciativa privada e pelas chamadas organizações públicas não-estatais” (NEVES, 2004, p. 03).

Como expressão da atuação desses grupos no âmbito das políticas educacionais, Martins (2013) ressalta as influências que estes têm exercido nas discussões e no planejamento junto aos governos, por meio do estabelecimento de alianças baseadas no

princípio do direito à educação de qualidade, reforçando preceitos constitucionais, resgatando e ressignificando bandeiras de lutas políticas [...], incorporando novas pautas na agenda educacional e, ao mesmo tempo, buscando a reorganização da educação pública (MARTINS, 2013, p. 04).

Para o autor, a atuação dos grupos empresariais no âmbito das políticas educacionais acarreta um “tipo de privatização com fornecimento de serviços educacionais e financiamento públicos” (MARTINS, 2013, p. 153), cujas propostas de

soluções educacionais e a permeabilidade em diversas instâncias do governo, “representa um ícone desse movimento de privatização” (MARTINS, 2013, p. 153).

Em 25 de junho de 2014 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, por meio da Lei n. 13.005⁵¹. Para Dourado (2016, p. 20) o novo PNE mostra que “o esforço do estado brasileiro consiste, portanto, em garantir a materialização do novo PNE como política de Estado e, desse modo, como epicentro das políticas educacionais”. As metas e estratégias inscritas no PNE objetivam a melhoria da qualidade da Educação Básica e, segundo a plataforma do MEC, quatro estratégias fazem menção a uma BNCC. Para Dourado (2016), com as discussões iniciadas nas Conferências Nacionais de Educação Básica (CONEBs), nas Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), precedidas por conferências municipais, regionais, estaduais e distrital, assim como nas seis edições da CBE, novas inclinações político-pedagógicas foram instituídas no campo educacional, “contribuindo, desse modo, para a avaliação das políticas e para a discussão do novo PNE” (DOURADO, 2016, p. 19).

De acordo com o autor, as metas 2 e 3 e as respectivas estratégias 2.1; 2.2; 3.2 e 3.3 “envolvem a elaboração de proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes do ensino fundamental e médio” (DOURADO, 2016, p. 28), as quais foram tratadas pelo MEC a partir da propositura de uma Base Nacional Comum Curricular. O quadro a seguir apresenta as metas e estratégias relacionadas à propositura da BNCC.

⁵¹ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 17 out. 2020.

Quadro 01 – Metas e Estratégias relacionadas à propositura da BNCC no PNE 2014/2024

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	
ESTRATÉGIA 2.1 - O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;	ESTRATÉGIA 2.2) - Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;
Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	
3.2 - O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;	3.3 - Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

(Fonte: Elaborado pela autora com base no PNE - LEI Nº 13.005/2014)

Ao refletir sobre a propositura da BNCC a partir das metas e estratégias do PNE/2014, Dourado (2016) aponta três fatores geradores das tensões e disputas envolvendo as discussões da Base. A primeira delas diz respeito à “retomada do papel da União na coordenação das políticas nacionais” (DOURADO, 2016, p. 28), presente na definição de BNCC e seu processo de construção, considerando a participação efetiva dos demais entes federados, seus sistemas e redes, bem como com as instituições de educação que os constituem. A segunda refere-se ao entendimento da BNCC na perspectiva de “um currículo nacional homogêneo com garantia de parte diversificada” (DOURADO, 2016, p. 28), proposta que pode ser interpretada a partir da concepção de um currículo mínimo nacional. Por fim, outro aspecto que pode gerar debates e disputas diz respeito aos posicionamentos contrários à BNCC, como a “defesa do protagonismo do local na definição curricular” (DOURADO, 2016, p. 28), como exemplifica o autor.

Em 2014, as discussões sobre a construção da BNCC tornaram-se mais consistentes, no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), com a constituição da Comissão Bicameral⁵², criada pela Portaria CNE/CP nº 11/2014, com o objetivo de

acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista, principalmente, as estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3 previstas no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasília - DF, 2017).

Contudo, apesar de perpassar todo processo de elaboração da Base, a constituição da Comissão não se encontra diretamente registrada como um dos marcos de sua trajetória. Em novembro de 2014, com a realização da 2ª Conferência Nacional pela Educação - CONAE/2014 - que teve como tema *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*, foi elaborado um documento⁵³ sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira, tornando-se referencial para a construção da BNCC.

Mediante o objetivo do Eixo IV do PNE, que diz respeito à *Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem*, as discussões acerca da elaboração da BNCC tornam-se mais contundentes, visto que se atribuiu ao Governo Federal a incumbência de:

Elaborar, mediante consulta pública nacional, a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental e médio, nas diversas modalidades a serem atingidas nos tempos e etapas de organização destes níveis de ensino, com vistas a garantir **formação básica comum**, garantindo assistência técnica e financeira (BRASIL, 2014, p.64, grifo nosso).

Desse modo, como determinação do PNE 2014/2024, reiterado no Documento Final da CONAE/2014, a elaboração da proposta da BNCC pelo MEC torna-se uma

⁵² Tal Comissão Bicameral, especialmente constituída para tratar do tema da BNCC, era presidida pela Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), tinha como Relator o Conselheiro José Fernandes de Lima (CEB/CNE), e ainda era constituída pelos seguintes Conselheiros: Antonio Carlos Caruso Ronca (CEB/CNE), Antonio Cesar Russi Callegari (CEB/CNE), Erasto Fortes Mendonça (CES/CNE), Luiz Fernandes Dourado (CES/CNE), Luiz Roberto Alves (CEB/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE), Raimundo Moacir Mendes Feitosa (CEB/CNE), Sérgio Roberto Kieling Franco (CES/CNE) e Yugo Okida (CES/CNE) (PARECER HOMOLOGADO Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 9)

⁵³ Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em 20 out. 2020.

necessidade urgente. Conforme observamos no site da Base, o segundo semestre de 2015 torna-se o epicentro das ações envolvendo o processo de elaboração do documento; nesse período, o Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, realizado entre 17 a 19 de junho, reunindo os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base, nomeados pela Portaria nº 592⁵⁴, de 17 de junho de 2015, institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Dados históricos, porém, revelam ações inerentes ao *contexto da produção de texto* da política desde 2011, quando, de acordo com Aguiar (2018), no Grupo de Trabalho (GT) dos Direitos da Aprendizagem - grupo formado no MEC e liderado pela Diretoria de Políticas de Currículos – já se discutia, internamente, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, com base em um texto produzido pela Secretaria de Educação Básica. O grupo finalizou em 2014 um documento intitulado - *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento* (versão preliminar)⁵⁵.

Conforme nos diz Silva, Alves Neto e Vicente (2015), as tensões e conflitos presentes na discussão do documento concentravam-se nas tentativas de evitar a criação de *objetivos* para cada ano das etapas da Educação Básica, bem como a utilização do conceito de *direitos de aprendizagem*, sendo admitido, na elaboração do documento final, o conceito de *objetivos de aprendizagem*. Para Aguiar (2018), essa ambiguidade nos termos inerentes ao texto do documento de 2014 revela as tensões e disputas que se travaram no campo educacional durante a discussão da proposta em decorrência das visões “diferenciadas sobre projetos de sociedade e de educação” (AGUIAR, 2018, p. 727).

Embora essa primeira tentativa de empreender a elaboração de uma BNCC não tenha sido exitosa, a construção do documento teve novos rumos no início de 2015 com a reeleição da presidente Dilma Rousseff, que nomeou Cid Gomes como ministro da Educação. Ele explicitou, em seu discurso⁵⁶ de posse, ser favorável à criação de uma Base Nacional Comum, anunciando a pretensão de iniciar o diálogo. Ao reestruturar as equipes na Secretaria de Educação Básica, conforme apontam

⁵⁴ Disponível em: <encurtador.com.br/dCNU2>. Acesso em 20 out. 2020.

⁵⁵ “O documento de 2014 ficou amparado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), que nos anos finais de elaboração fez o papel de administrar a infraestrutura necessária para os trabalhos, destacadamente o Observatório do Ensino Médio” (SILVA, ALVES NETO e VICENTE, 2015, p. 336).

⁵⁶ Disponível em: <encurtador.com.br/owxA3>. Acesso em 20 set. 2020.

Silva, Alves Neto e Vicente (2015), o ministro “escolheu gestores que convergissem para a criação de uma BNCC” (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015, p. 336). Entretanto, em decorrência das tensões no cenário político nacional, em abril de 2015, o ministro Cid Gomes é substituído pelo Ministro Renato Janine Ribeiro, que manteve a equipe, iniciando a elaboração da BNCC. Com isso, conforme afirma Aguiar (2018, p. 728), a propositura da BNCC passa a ser notada “como uma política de governo, apesar das declarações de que a BNCC seria uma política de Estado”.

Prosseguindo com o projeto de construção da BNCC, o ministro Janine Ribeiro, por meio da Portaria n. 592⁵⁷, de 17 de junho de 2015 instituiu a Comissão de Especialistas para a elaboração de proposta da BNCC, composta por 14 assessores e de 116 especialistas⁵⁸ de 37 universidades. Nela atuaram também os membros do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A coordenação institucional dos trabalhos, segundo Silva, Alves Neto e Vicente (2015), ficou a cargo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob o amparo do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE).

No dia 08 de julho de 2015, em Brasília (DF), foi realizado o *Seminário Internacional Base Nacional Comum: o que podemos aprender com evidências nacionais e internacionais*⁵⁹, iniciativa da UNDIME e do CONSED, com apoio do Movimento pela Base Nacional Comum. O evento reuniu a equipe nomeada para a elaboração da BNCC, configurando-se como marco importante para a elaboração da Base, visto que nele os participantes conheceram experiências nacionais e internacionais - do Reino Unido, Chile, Austrália, e Estados Unidos - acerca da constituição de currículo unificado. Dessa forma, procedeu-se com a construção da versão preliminar, finalizada e disponibilizada para consulta em 16 de setembro de 2015.

Iniciou-se então a etapa de consulta pública da BNCC, que em sua fase inicial poderia ser efetivada por meio de três funcionalidades - *Conheça a Proposta*, *Interaja com a BNC* e *Cadastre e Contribua*. Nessa etapa, os interessados poderiam enviar

⁵⁷ Disponível em: <encurtador.com.br/stvBS>. Acesso em 20 out. 2020.

⁵⁸ De acordo com o Art. 1º da referida portaria o corpo de especialistas indicados para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular é formado por professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

⁵⁹ Disponível em: <encurtador.com.br/hqEMS>. Acesso em 20 out. 2020.

contribuições de caráter geral ou de um tema específico, a partir de três modalidades de participação: individual, por intermédio de discussões promovidas nas redes de ensino envolvendo professores, comunidade e demais profissionais e por meio de instituições de ensino superior ou grupos da sociedade civil. A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) ficou encarregada da criação da plataforma interativa da consulta da BNCC.

Entre os dias 02 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC. Segundo matéria divulgada no site do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)⁶⁰, a mobilização teve como objetivo incentivar a participação dos professores até o dia 15 de dezembro, quando se encerraria o primeiro ciclo de contribuições. O então ministro Aloizio Mercadante, que assumiu o MEC em 02 de outubro de 2015 e permaneceu no cargo durante o processo de consulta pública e elaboração da segunda versão da BNCC, em um vídeo divulgado na TV MEC⁶¹, convocou a sociedade civil para discutir a proposta da Base no dia 02 de dezembro – o dia da Base.

A fase de consulta pública foi encerrada no dia 15 de março de 2016, quando se cadastraram no portal da consulta pública 305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas em todo o território nacional. De acordo com o portal do MEC, foram contabilizadas 12.226.510 contribuições.

Conforme divulgado no texto introdutório da segunda versão da BNCC, foram promovidas pela Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (DICEI-SEB) “reuniões, seminários e fóruns realizados em escolas, universidades, sindicatos, dentre outros espaços” (BRASIL, 2016, p. 29) envolvendo “Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Universidades Públicas e Privadas, representações de fóruns de educação, organizações científicas e acadêmicas, sindicatos e diferentes atores envolvidos com a Educação Básica” (BRASIL, 2016, p.29). Também foram considerados, no debate público, os relatórios analíticos e pareceres de leitores críticos de associações científicas e de professores pesquisadores das universidades, externos ao Comitê de Assessores e Especialistas.

⁶⁰ Grupo que se apresenta como organização não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades dedicado à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

⁶¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc>>. Acesso em 20 set. 2020.

Conforme divulgado pelo MEC em seu portal, as contribuições enviadas por meio da consulta pública eletrônica foram analisadas por equipes de pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Os relatórios produzidos pelas equipes foram enviados ao Comitê que, com base nesses dados e nos pareceres analíticos dos especialistas das áreas de conhecimentos, convidados pelo MEC para atuarem como leitores críticos, elaborou-se a segunda versão do documento, que foi apresentada em 12 de abril de 2016 à Undime⁶² pelo secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, Manuel Palácios, sendo a disponibilizada à sociedade civil em 3 de maio de 2016.

Vale ressaltar que as ações concernentes à elaboração da segunda e da terceira versão da BNCC, bem como os debates inerentes à formulação das propostas, transcorreram em um cenário nacional de crise político-econômica, no qual o âmbito educacional foi palco de tensões políticas e ideológicas. Ainda no final de 2015, deu-se início ao processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o que veio a consolidar-se em 31 de agosto de 2016.

Sobre a *tormenta* político-econômica do Brasil e as implicações no campo educacional Leher et al. (2017, p. 14-15) reiteram que “as profundas e radicais transformações na educação pública brasileira são indissociáveis da nova conjuntura política e econômica advindas do impeachment de Dilma Rousseff e da instauração do novo governo”. Os autores nos dizem ainda que as tensões político-econômicas fortaleceram uma crescente onda conservadora que incidiu no âmbito educacional requerendo mudanças com o propósito de reestabelecer o padrão de exploração do trabalho associados a ações e incidência de setores do judiciário como partido em todas as esferas governamentais, “sobretudo, sobre a área da educação, ecoando vozes da Escola Sem Partido” (LEHER et al., 2017, p. 18).

Eles nos falam sobre outras tensões, como a MP 746/16⁶³, que teve como objetivo a reformulação do Ensino Médio, consolidada na Lei 13.415/2017, por meio da qual, segundo os autores, objetivou-se “calibrar a formação na educação básica às necessidades de força de trabalho no país” (LEHER et al., 2017, p.18) e privar os

⁶² Disponível em: <encurtador.com.br/jnvz3>. Acesso em 20 set. 2020.

⁶³ Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <encurtador.com.br/abhRV>. Acesso em 20 out. 2020.

filhos dos trabalhadores de uma formação humanizadora, por meio da reformulação curricular.

No contexto em que transcorriam as tramitações da reforma da previdência e a finalização do golpe democrático que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, a condução do processo de formulação da BNCC tomou novos rumos, com o desenho de “uma nova configuração de poder no âmbito do MEC e a consequente alteração na correlação de forças do CNE, mediante a revogação da portaria de recondução e nomeação dos novos conselheiros”, conforme observou Aguiar (2014, p. 08).

Assim sendo, após a apresentação da segunda versão da BNCC, o MEC instituiu um Comitê Gestor, por meio da Portaria 790, de 27 de julho de 2016, tendo como objetivo acompanhar o processo de discussão da segunda versão preliminar da Base, encaminhar sua proposta final e propor subsídios para a reforma do Ensino Médio.

Entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016 foram realizados os 27 Seminários Estaduais, com professores, gestores e especialistas, para debater a segunda versão da BNCC, cuja organização e promoção dos seminários estaduais ficou a cargo do CONSED e da UNDIME. Apesar de abranger todos os estados brasileiros, os referidos eventos não tiveram a participação expressiva da sociedade civil que caracterizou a elaboração da primeira versão.

De acordo com Portal do MEC⁶⁴, nos dias 25 e 26 de janeiro foram realizados seminários para apresentar os avanços no processo de elaboração da BNCC. Ali foram apresentadas a estrutura do documento, os fundamentos pedagógicos e as principais mudanças entre a segunda e terceira versões da Base.

Conforme extrato de contrato⁶⁵ publicado no Diário Oficial da União (DOU) do dia 23 de abril de 2017, os trâmites inerentes à finalização da terceira versão da BNCC ficou a cargo da Fundação Carlos Alberto Vanzolini⁶⁶, ficando da prestação de serviços especializados para a gestão integrada dos processos necessários à consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da 3ª versão da Base Nacional

⁶⁴ Disponível em: <encurtador.com.br/qvS26>. Acesso em 20 out. 2020.

⁶⁵ Disponível em: <encurtador.com.br/cDNQV> Acesso em 20 de out. 2020.

⁶⁶ Instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <http://vanzolini.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em 20 de out. 2020.

Comum Curricular (BNCC) ao custo de R\$ 18.923.297.00, sob os fundamentos legais da Lei 8.666/1993 e alterações.

De acordo com o histórico da elaboração da Base, em abril de 2017 a terceira versão, contendo a proposta para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foi entregue ao CNE. Com a finalização do documento preliminar da terceira versão da Base, o presidente da comissão responsável pela formulação de parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, César Callegari, anunciou a realização de cinco audiências públicas para apresentar o documento à sociedade. O quadro “Calendário das audiências públicas do CNE sobre a Base Nacional Comum Curricular” apresenta o calendário das audiências públicas do CNE sobre a Base Nacional Comum Curricular e o local em que elas foram realizadas, segundo informações disponibilizadas pelo Consed⁶⁷:

Quadro 2: Calendário das audiências públicas do CNE sobre a Base Nacional Comum Curricular

REGIÃO	LOCAL	DATA
Norte	Manaus – AM	07/06/2017
Nordeste	Recife – PE	28/07/2017
Sul	Florianópolis – SC	11/08/2017
Sudeste	São Paulo – SP	25/08/2017
Centro-Oeste	Brasília – DF	11/09/2017

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com o portal do MEC, as audiências públicas regionais realizadas pelo CNE tiveram caráter exclusivamente consultivo, por meio das quais objetivou-se colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da BNCC. Como resultado desses eventos, o MEC apontou a produção de 235 documentos com contribuições⁶⁸ para a construção da versão final da Base.

Nesse íterim, mesmo sem a homologação da Base, a UNDIME e o CONSED lançam, em agosto de 2017, o *Guia de Implementação da BNCC*⁶⁹, no qual apresentam a estrutura do documento e as proposituras para iniciar o processo de

⁶⁷ Disponível em: <encurtador.com.br/nuW49>. Acesso em 20 out. 2020.

⁶⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em 20 out. 2020.

⁶⁹ Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/>. Acesso em 20 out. 2020.

implementação da BNCC nas redes de ensino e nas unidades escolares. De acordo com as instituições, o Guia teve como propósito “apoiar os gestores municipais e estaduais na preparação do terreno para a implementação”, por meio de orientações práticas e sugestões de planos de ação direcionados a organizar e a iniciar o processo de implementação da Base.

A implementação precoce da BNCC, assim como a mercantilização das esferas educacionais impulsionadas pela nova política educacional, fez-se perceber ainda em julho de 2017, quando MEC divulga o edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras para o PNLD 2019, no qual ficou estabelecido como organização estrutural das obras para o Ensino Fundamental o desenvolvimento das competências gerais, das competências específicas de área e das competências específicas do componente curricular a serem desenvolvidas por meio dos objetos de conhecimento e habilidades. Da mesma forma, os critérios de avaliação do Edital 01/2017– CGPLI⁷⁰ apontam um alinhamento explícito com a versão não homologada da BNCC, apresentada como referência para a elaboração das obras:

A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2019 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica. **A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme definidas no Anexo III-A, que corresponde à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017.** Este edital irá utilizar esta versão como critério, mesmo entendendo que a versão final da BNCC depende da discussão e aprovação do Conselho Nacional de Educação e posterior homologação pelo Ministro da Educação (BRASIL, p.28 2017).

Conforme mencionado no Parecer CNE/CP Nº 15/2017⁷¹, em outubro de 2017 a Comissão Bicameral⁷² do CNE encaminhou ao MEC o documento “Questões e

⁷⁰ Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. Disponível em: <encurtador.com.br/gBHKX>. Acesso em 20 out. 2020.

⁷¹ Disponível em: <encurtador.com.br/cks12>. Acesso em 20 out. 2020.

⁷² Composição alterada pela Portaria CNE/CP nº 11/2017 com os Conselheiros Antonio Cesar Russi Callegari (CEB/CNE), Presidente; Joaquim José Soares Neto (CES/CNE) e José Francisco Soares (CEB/CNE), Relatores; e Alessio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio Carbonari Netto (CES/CNE), Antonio de Araujo Freitas Junior (CES/CNE), Arthur Roquete de Macedo (CES/CNE), Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE), Eduardo Deschamps (CEB/CNE), Francisco Cesar de Sá Barreto (CES/CNE), Gersem José dos Santos Luciano (CEB/CNE), Gilberto Gonçalves Garcia (CES/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE), José Loureiro Lopes (CES/CNE), Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE), Malvina

proposições complementares ao Ministério da Educação” contendo dez itens, questões e proposições consideradas relevantes por apresentarem propostas, sugestões de alterações e inclusão de temáticas específicas nas discussões acerca da construção da Base. Em novembro, foram apresentadas para apreciação minutas de pareceres elaboradas por cada um dos Relatores da Comissão Bicameral, sendo sugerida pelos membros a unificação das propostas por meio de um possível consenso entre as minutas relatadas, de modo que na reunião de dezembro fosse apreciado apenas um documento.

Entretanto, conforme relatou a conselheira da Comissão Bicameral Márcia Angela da Silva Aguiar (2014, p. 08), “formou-se um polo de resistência que, mesmo minoritário, tentou fazer um contraponto à verticalização política do MEC e àqueles objetivos que não se enquadram na perspectiva da gestão democrática”. A autora refere-se, como expressão dessa resistência, à sua posição e às das conselheiras Aurina Oliveira Santana e Malvina Tuttman que, contrapondo-se à terceira versão da BNCC apresentada pela equipe dirigente do MEC, entraram com pedido de vista das minutas do Parecer e da Resolução sobre a aprovação da BNCC:

por considerarem que a BNCC não estava concluída, assim como, existiam questionamentos e dúvidas quanto a estes documentos que precisavam ser melhor discutidos e aprofundados pelo CNE. Uma questão que permeou todo o debate da 3a versão da BNCC, no CNE, foi a exclusão do Ensino Médio, como assinalado anteriormente, à medida em que esta versão se delimitou à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, não atendendo, desse modo, as exigências legais. (AGUIAR, 2018, p. 13)

Para Aguiar (2018) a finalização da terceira versão da Base efetivou-se sem discussão com a sociedade, tendo como respaldo “as principais organizações científicas do campo educacional e das entidades sindicais dos trabalhadores da educação básica” (AGUIAR, 2018, p. 08).

Após o pedido de vista das minutas do Parecer e da Resolução sobre a aprovação da BNCC, conforme nos dizem Tuttman e Aguiar (2019), os relatores encaminharam o documento aos membros da Comissão na sexta-feira, 29 de novembro de 2017, para ser analisado e discutido na reunião que ocorreria na segunda-feira subsequente. Nesse sentido, as autoras, e conselheiras, que

Tania Tuttman (CEB/CNE), Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Maurício Eliseu Costa Romão (CES/CNE), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE), Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (CES/CNE), Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti (CEB/CNE), Rossieli Soares da Silva (CEB/CNE), Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE) e Yugo Okida (CES/CNE), membros.

solicitaram a vista das minutas do Parecer, consideraram que “esse processo retrata a decisão política de aprovação do documento sem a discussão e os aprofundamentos requeridos pela matéria” (TUTTMAN; AGUIAR, 2019, p. 90). Com isso, observaram que o aligeiramento das ações para a aprovação da BNCC ainda em 2017 impediu uma “análise pormenorizada das necessárias inclusões e alterações que o documento exigia” (TUTTMAN; AGUIAR, 2019, p. 90). Apesar do parecer contrário apresentado pelas conselheiras ao Conselho Pleno, em 15 de dezembro de 2017 o Parecer e o Projeto de Resolução apresentados pelos conselheiros relatores do CNE foram postos em votação e aprovados com vinte votos a favor e três votos contrários.

Com isso, por meio da Portaria N2 1.570⁷³ de 20 de dezembro de 2017, o ministro da Educação, Mendonça Filho, homologou a BNCC para as etapas da Educação Infantil e Ensino fundamental, por meio da homologação do Parecer CNE/CP nº 15/2017 do Conselho Pleno do CNE que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem observados, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017⁷⁴, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, sem a etapa referente ao Ensino Médio, que diante de consenso, dissensos e tensões teve sua BNCC homologada em 14 de dezembro de 2018.

⁷³ Disponível em: <encurtador.com.br/diA78>. Acesso em: 20 de out. 2020.

⁷⁴ Disponível em: <encurtador.com.br/ekIC3>. Acesso em: 20 de out. 2020.

5.3 Recordar é preciso

Na primeira seção deste capítulo retomei os versos originais de Fernando Pessoa - *Navegar é preciso; viver não é preciso* para ressaltar o sentido de precisão que caracteriza a navegação como ciência. Valendo-me dessa interpretação, *naveguei virtualmente* no site da Base com o intuito de descrever a trajetória da BNCC, relacionando os marcos legais do histórico de sua construção ao discurso oficial da referida política educacional, tomando como referencial analítico a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Ball⁷⁵ (1992).

Nesta seção, recupero a intertextualidade poética que Conceição Evaristo, emprega em seu poema *Recordar é preciso*, no qual a memória é tomada como elemento que transcende o âmbito individual, tornando-se uma memória coletiva. Embora o sentido de necessidade e urgência não se distancie do movimento da recordação, ao substituir o verbo *navegar* por *recordar* a poeta mineira resalta o sentido de precisão, caracterizando a volta ao passado como um ato de resistência negra e feminina, movimento que se consagra por meio de um mergulho profundo e preciso nas “águas-lembranças”.

Nesse sentido, para alcançar os objetivos pretendidos para esta seção, proponho um *recordar preciso*, sustentando a pesquisa biográfico-narrativa em educação como abordagem metodológica, tornando possível atribuir sentido à experiência individual como um constructo da memória coletiva de um grupo formado por professores que atuam na educação básica e que, por meio da prática docente, vivenciam as tensões inerentes ao currículo enquanto política educacional.

5.3.1 Um fio na memória

Novamente, diante do mar que vagueia onduloso sob os meus pensamentos e fortalecida com os versos de Conceição Evaristo, lanço o leme, evocando a memória. Diante do desafio de compor escritos autobiográficos acerca do processo de construção da BNCC, comecei vasculhando registros pessoais, materiais utilizados durante estudos no âmbito da formação continuada de professores e demais

⁷⁵ BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

documentos pedagógicos, em busca de evidências sobre o referido evento e sobre os desdobramentos da etapa da consulta pública aos professores no contexto da prática.

Muitos de nós, professores, têm o hábito de agarrar o tempo e guardá-lo em diferentes expressões da documentação pedagógica. No exercício da docência costumo tomar nota de muitas coisas que acontecem no ambiente escolar, um recado importante, a entrega de um relatório, uma orientação da equipe gestora. Desse modo, não foi difícil encontrar registros da minha participação na etapa da consulta pública. Como resultado dessa busca, separei uma pasta contendo pautas das reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Preparo Pedagógico de Material (PPM), avisos e comunicados do decorrer do ano de 2015. Reuni também materiais de estudo utilizados nos encontros formativos realizados na rede em que atuo. Esses registros possibilitaram a evocação das minhas memórias e trouxeram subsídios para a construção dos escritos autobiográficos que constituem os dados narrativos desta pesquisa. Por meio desse exercício, percebi que minhas experiências envolvendo a participação nas discussões e estudos no âmbito coletivo para a elaboração da BNCC aconteceram nos tempos/espços da formação continuada.

Para Peralta (2016), as ações para colocar as reformas curriculares e educacionais em prática, estrategicamente, voltam-se a capacitação dos professores, visto que estes, no exercício da prática, assumem o papel de agentes da implantação curricular. Com as palavras da autora;

a existência de espaços de argumentação e deliberação, que garantam participação de professores, nasce, não de um ato de vontade de um grupo de indivíduos que lutam por condições da docência no ensino público, mas como uma necessidade que encontra seus fundamentos nos próprios processos de racionalização da educação (PERALTA, 2016, p.11).

Nesse sentido, conforme nos diz Mainardes (2006, p.50), “os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas”; entretanto, o envolvimento desses profissionais na política acontece em medidas distintas. Sobre isso, Mainardes (2006) retoma os dois estilos de textos criados por Roland Barthes que, em uma tradução aproximada, nos diz sobre o *texto prescritivo* e o *texto escrevível*. De acordo com o autor:

Um texto readerly (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto writerly (ou escrevível) convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto. Um texto readerly limita a produção de sentidos pelo leitor que assume um papel de “consumidor inerte” (Hawkes, 1977, p. 114). Em contraste, um texto

writerly envolve o leitor como co-produtor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto. (MAINARDES, 2006, p. 50)

Com isso concluímos que a participação dos profissionais da educação em uma das fases do processo de construção da BNCC relaciona-se com uma manobra de influência nas interpretações e produção de sentidos por parte dos sujeitos que atuam no contexto da prática e serão os responsáveis por implementar a referida política. É nesse contexto que as representações das políticas como texto e como discurso são construídas, favorecendo sua legitimação e implementação.

Pois bem, as evidências acerca da minha participação na consulta pública da construção da BNCC transportaram-me aos espaços de formação continuada dos professores que, na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto, constitui-se como uma política pública desde 2010 que institui duas horas da jornada de trabalho semanal dos docentes destinadas ao HTPC nas unidades escolares e três horas ao PPM. Em 2015, ano em que aconteceu a consulta pública para a elaboração da Base, os estudos no horário de PPM eram desenvolvidos na escola, pelos professores com seus pares e com o coordenador pedagógico em duas semanas do mês e, quinzenalmente⁷⁶, os professores da rede se reuniam em agrupamentos organizados por ano de atuação, na Secretaria Municipal de Educação, onde os estudos eram planejados e desenvolvidos pela equipe de formação.

A primeira vez que ouvi sobre a BNCC e seu processo de elaboração foi em uma reunião de HTPC, cujo principal item da pauta era a apresentação da proposta. Nesse dia, a coordenadora pedagógica da escola nos informou que havia participado de uma reunião com os coordenadores da rede na SME, quando foi apresentada a proposta da construção de uma base nacional para a elaboração dos currículos escolares.

A gestora foi incumbida de apresentar a proposta às professoras e professores da escola. Na ocasião, ainda embaralhando os significados das letras referentes à sigla do termo *Base Nacional Comum Curricular*, informou ao grupo que os profissionais da educação, instituições de ensino superior e toda a sociedade civil seriam mobilizados em prol da construção de um documento normativo para a elaboração dos currículos em todo o território nacional. Este teria como finalidade

⁷⁶ No percurso formativo do ano de 2015, um encontro de PPM mensal era destinado aos estudos inerentes ao componente curricular “Língua Portuguesa” e o outro ao componente curricular “Matemática”.

estabelecer os *direitos e objetivos de aprendizagem* para todas as escolas do país, públicas e particulares, garantindo condições de aprendizagens iguais a todos os estudantes brasileiros. A gestora nos informou que o documento seria composto pelos direitos de aprendizagens dos estudantes, entretanto a escolha das metodologias e perspectivas de ensino continuariam a cargo dos docentes e das escolas. Em linhas gerais, a BNCC estabeleceria *o que ensinar* e os professores teriam autonomia sobre *o como ensinar*.

Essa afirmação corroborou o discurso *BNCC não é currículo*, que acompanhou todo o processo de construção da Base, propagado pelos grupos que atuaram em defesa da referida política. Em matéria divulgada pelo Instituto Ayrton Senna em seu portal⁷⁷, afirmou-se que a *BNCC não é currículo*, mas um documento orientador para subsidiar a elaboração dos currículos pelos estados e municípios, a partir dos princípios e aprendizagens definidos por ela e do regime de colaboração entre cidades e estados. Semelhantemente, o Movimento pela Base⁷⁸, apresentou a BNCC como referência obrigatória para a construção curricular. De acordo com essa organização, a base explicita os conhecimentos, competências e habilidades que devem compor os currículos das redes e os projetos pedagógicos das escolas, mas a inclusão de metodologias e abordagens pedagógicas serão incumbências das redes e instituições de ensino, que devem articular as proposituras da BNCC às especificidades educacionais e culturais locais.

Mas, afinal, BNCC é currículo ou não é?

Esse assunto é bastante controverso e pretendo discorrer sobre ele no capítulo seguinte. Contudo, sem a pretensão de responder a essa pergunta no momento, proponho algumas reflexões acerca dos conceitos de política como texto e de política como discurso, apresentados por Bowe e Ball (1992)⁷⁹ ao analisarem a relação entre *o contexto de produção de texto* e *o contexto da prática*, do ciclo contínuo que se estabelece em torno de uma política educacional.

Para os autores, as políticas educacionais não são apenas implementadas pelos professores e demais profissionais da educação, mas estão sujeitas a

⁷⁷ Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC>>.html>. Acesso em 20 out. 2020.

⁷⁸ Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/duvidas-frequentes/>>. Acesso em 20 out. 2020.

⁷⁹ BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

interpretações e recriações por parte desses atores. Nas palavras de Mainardes (2006, p.53) “o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”. Nesse contexto, de acordo com Mainardes (2006), a política como texto e a política como discurso apresentam possibilidades de interpretações e construção de sentido distintas diante da leitura de uma política educacional.

Segundo o autor, a política como texto possibilita uma pluralidade de leituras, sendo os textos o produto de “múltiplas influências e agendas” (MAINARDES, 2006, p. 53), em que apenas algumas são reconhecidas como legítimas. Já na política como discurso são estabelecidos limites “sobre o que é permitido pensar” (MAINARDES, 2006, p. 54), funcionando como propagador das vozes que foram ouvidas no âmbito da política como texto. Assim, podemos concluir que esse discurso, empregado pelo Governo, por grupos e organizações que atuaram nos contextos de influência e da produção de texto da política da BNCC, expressa uma manobra estratégica para interferir no modo como os profissionais da educação interpretarão a referida política no contexto da prática, assim como nos sentidos que serão produzidos por meio da reconstrução da política nas ações inerentes à sua implementação.

Ainda na reunião de HTPC, a gestora informou aos docentes que a BNCC seria a referência obrigatória a ser utilizada pelas redes e instituições de ensino durante a elaboração de suas propostas curriculares, sendo permitido acrescer ao currículo uma parte diversificada, composta pelos conteúdos escolares relacionados ao contexto local, equivalente a 40% da sua totalidade. Como efeito dessa possibilidade, senti que a autoria do currículo ainda seria da escola e seus professores e – após a implementação da BNCC – os desdobramentos do currículo prescrito no planejamento pedagógico realizar-se-iam do mesmo modo da vigência dos PCNs.

Minha carreira profissional na docência ainda era incipiente e eu ainda não havia vivenciado a implementação e os desdobramentos de uma política educacional no contexto prático. Em razão disso, as poucas referências não me permitiam vislumbrar o impacto da implantação da BNCC no sistema educacional. Mesmo que a ideia de um currículo nacional, com o discurso em que estava sendo apresentada, despontasse como solução para os problemas educacionais, eu compreendia que a fixação de um currículo nacional não era suficiente para aplacar as diferenças educacionais e melhorar a qualidade da educação em um país de extensões territoriais continentais e com uma ampla diversidade de contextos regionais.

Passado algum tempo da reunião de HTPC em que a proposta da Base nos foi apresentada, um vídeo sobre a BNCC começou a ser veiculado no meio televisivo⁸⁰. Nele reforçava-se a ideia de que, por meio de um currículo nacional, todos os estudantes, das escolas pública e particulares, teriam os mesmos direitos de aprendizagem. Ressaltava-se ainda que o documento seria democrático e respeitaria as diferenças, de modo que – ao ofertar as mesmas condições de aprendizagem todos os estudantes teriam as mesmas oportunidades na vida. Contudo, ainda que fosse possível submeter todos os estudantes à mesma experiência educacional, o discurso implícito do vídeo começou a produzir um efeito negativo em mim. Sentia que, com a implantação da BNCC, as causas do insucesso da educação escolar poderiam ser atribuídas exclusivamente aos professores. Além disso, a proposta da BNCC não previa suprir a falta de investimentos em outras esferas da educação.

Logo em seguida, iniciou-se em todo o país a etapa de consulta pública da versão preliminar da BNCC; as contribuições seriam enviadas por meio eletrônico, nas modalidades individual ou via instituição de ensino⁸¹. Como o prazo para a discussão da BNCC era muito curto, optou-se por estudar, com todas as professoras e professores da rede municipal de ensino, apenas as propostas para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Desse modo, as escolas deveriam organizar-se para discutir as propostas para as outras áreas do conhecimento e envolver todas as áreas, inclusive Língua Portuguesa e Matemática.

As discussões da proposta da BNCC para a área da Matemática aconteceram no mês de outubro de 2015, durante o encontro de formação na SME. Nessa reunião um dos objetivos da pauta era *estudar e discutir a proposta da Base Nacional Comum Curricular na área da matemática*. Antes de iniciar os estudos formativos, a formadora retomou a proposta da BNCC e da etapa de consulta pública. Em seguida, apresentou ao grupo o histórico dos desdobramentos dos PCNs na organização curricular para a área da Matemática no Estado de São Paulo, situando as expectativas de aprendizagens para os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental⁸², documento organizado pela SME de São José do Rio Preto a partir das Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como referência

⁸⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>>. Acesso em 24 out. 2020.

⁸¹ Nesta modalidade de participação, o cadastro da escola era feito com o CPF do(a) diretor(a).

⁸² Vide anexos.

consultiva para a elaboração dos currículos e Planos de Ensino das escolas da rede municipal.

Para desenvolver o estudo da proposta da BNCC para a área da Matemática foram organizados agrupamentos com quatro ou cinco professoras e professores. Os grupos foram compostos por professores de escolas diferentes, de modo que as discussões expressassem as perspectivas de contextos distintos. Cada grupo recebeu a incumbência de analisar um *eixo de conteúdos* da área da Matemática, ou seja, os objetivos de aprendizagem do 1º ao 3º ano de um dos eixos da referida área de ensino. Na versão preliminar disponibilizada para consulta pública os objetivos de aprendizagem para a área da Matemática foram organizados em cinco eixos: Geometria, Grandezas e Medidas, Estatística e Probabilidade, Números e Operações e Álgebra e Funções, conforme é possível observar na FIGURA 2 - Proposta para a área da Matemática BNCC (versão preliminar):

FIGURA 2 – Proposta para a área da Matemática BNCC (versão preliminar)

ÁREA MATEMÁTICA – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS - 1º ANO

ÁREA	ETAPA	ANO	EIXO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
MATEMÁTICA	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	1º ANO	GEOMETRIA MTMTIFOA001. Identificar e descrever a localização de pessoas e objetos no espaço, considerando um ponto de referência. MTMTIFOA002. Descrever objetos do mundo físico, comparando-os com figuras geométricas espaciais, sem nomeá-las. MTMTIFOA003. Descrever, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), apresentadas em diferentes disposições, ou seja, com e sem lados paralelos às bordas da folha de papel.
				GRANDEZAS E MEDIDAS MTMTIFOA004. Comparar e ordenar objetos em relação a comprimentos, capacidades e massas, utilizando linguagem natural. MTMTIFOA005. Identificar e ordenar períodos do dia, dias da semana, meses do ano, datas e relações entre esses períodos de tempo, utilizando calendários. MTMTIFOA006. Reconhecer e nomear moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro, comparando seus valores.
				ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE MTMTIFOA007. Classificar eventos familiares envolvendo o acaso [exemplo: "acontecerá com certeza", "talvez aconteça" ou "é impossível acontecer"]. MTMTIFOA008. Coletar dados em uma pesquisa envolvendo apenas uma variável [exemplo: "Qual o time?", "Qual o número do sapato?", "Qual a cor preferida?"]; descrever os seus resultados e construir representações próprias para comunicar esses dados.
				NÚMEROS E OPERAÇÕES MTMTIFOA009. Estimar e contar elementos de coleções de, pelo menos, 30 objetos, dispostos nas formas ordenada e desordenada, apresentando o resultado por meio de gestos, oralmente e usando registro (desenhos ou símbolos). MTMTIFOA010. Compor e decompor números, pelo menos até 30 [exemplo: $10 = 2 + 8$ ou $10 = 5 + 5$ ou $10 = 1 + 9$ ou $10 = 11 - 1$; $17 = 10 + 7$ ou $17 = 12 + 5$]. MTMTIFOA011. Resolver e elaborar problemas de adição e subtração em linguagem oral (com o suporte de imagem ou material de manipulação) com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades de até 30 elementos, utilizando estratégias próprias (por meio de desenho, decomposição numérica ou oralmente).
				ÁLGEBRA E FUNÇÕES MTMTIFOA012. Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos [exemplo: cor, forma e tamanho]. MTMTIFOA013. Acrescentar elementos ausentes em sequências de números naturais, objetos ou figuras de acordo com regra pré-determinada.

FONTE: BNCC (versão preliminar) BRASIL (2015)

A consigna da atividade trazia alguns aspectos norteadores para o registro do estudo e discussão da BNCC. A participação dos professores consistia em analisar a proposta da Base a partir dos critérios:

- Clareza com que as ideias, princípios e objetivos são apresentados (a linguagem é clara, de boa compreensão?).
- Relevância dos conhecimentos e objetivos de aprendizagem em face das exigências sociais e desenvolvimento pessoal.
- Pertinência dos conhecimentos e objetivos de aprendizagem para o ano ou ciclo.

Além disso, as professoras e professores poderiam sugerir a modificação, exclusão ou inclusão de objetivos de aprendizagem, considerando se o objetivo deveria ser apresentado em outro ano e se as ideias ou argumentos eram conflitantes com as expectativas de aprendizagem ou com a metodologia do componente curricular.

Meu grupo ficou encarregado de discutir os objetivos de aprendizagem do eixo grandezas e medidas, referentes ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Recebemos a proposta da BNCC para o ensino da matemática e prosseguimos com as discussões. Um primeiro aspecto observado pelo grupo referia-se à organização do ensino da Matemática por blocos, que na proposta da BNCC havia sido mantida. Esse aspecto nos chamou a atenção, pois, constantemente, no percurso formativo, eram propostas reflexões acerca de práticas de ensino fundamentadas na integração dos *blocos de conteúdos* e na articulação dos conteúdos escolares com os contextos reais em que o conhecimento escolar fosse empregado.

Contudo, não havia dentre as opções de participação disponíveis, um espaço para que pudéssemos explicitar nosso posicionamento. Da mesma forma, não conseguimos discorrer sobre outros aspectos levantados pelo grupo durante a discussão, como a ausência da resolução de problemas, a ênfase excessiva nos conteúdos e a rigidez nas fronteiras entre as disciplinas. Sendo assim, fizemos a análise e propusemos contribuições para os onze objetivos de aprendizagem que nos foram outorgados.

Após o estudo por *eixo de conteúdos*, realizado nos pequenos grupos, nos reunimos novamente em um grupo único para socializarmos os aspectos apontados para cada eixo e discutirmos as contribuições propostas pelos grupos. Nessa etapa, a limitação nas possibilidades de participação ficou evidente, visto que os critérios de análise previamente definidos permitiam alterar os objetivos de aprendizagem propostos com base na *clareza, relevância e pertinência*. Dentre os aspectos levantados pelos docentes, ressaltamos a ênfase nos conteúdos, a perspectiva tradicional

de ensino e a rigidez entre as fronteiras disciplinares na estrutura do currículo. Contudo, não havia espaço para que esses apontamentos fossem enviados como proposta de contribuição.

Após a discussão dos objetivos de aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a formadora recebeu o registro das propostas, ficando responsável por compilar as contribuições e inserir no site da consulta pública. Em razão do consenso estabelecido no grupo durante o estudo da proposta da BNCC, reconheci que minha participação na modalidade coletiva havia sido suficiente, visto que os critérios e condições de participação na modalidade individual eram os mesmos.

Na escola, nos deparamos novamente com a escassez de tempo para um estudo pormenorizado da proposta da BNCC para todas as áreas do conhecimento. Diante disso, a solução encontrada foi dividir os docentes em pequenos grupos e discutir, ante distribuição das propostas da BNCC para as áreas do conhecimento, entre esses grupos. Procedemos desse modo e, ao final dos estudos, cada grupo compartilhou seus apontamentos. O envio das contribuições no site da Base ficou a cargo das gestoras.

Assim, após construir os escritos autobiográficos acerca da minha participação na consulta pública referente à proposta da BNCC para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prossigo para o próximo capítulo, no qual farei a discussão à luz dos referenciais propostos para este trabalho.

6 - O ÂMAGO DAS COISAS

*Quando eu morder
a palavra, por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano,
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.*

Conceição Evaristo⁸³

Até aqui tenho proposto um diálogo sobre o processo de centralização curricular que tem se consolidado no contexto da Educação Básica brasileira em decorrência do desenvolvimento da política educacional da BNCC. Ao longo deste trabalho, adentrei o campo dos Estudos Curriculares por meio da minha experiência como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tematizando o

⁸³ EVARISTO, Conceição. **Da calma e do silêncio**. In Poemas da Recordação.

desenvolvimento do currículo em processo, bem como as tensões e pressões produzidas por ele, por meio das experiências advindas da prática docente. Com isso, a utilização do enfoque narrativo como a base metodológica deste trabalho, suscitou reflexões acerca dos usos da pesquisa biográfico-narrativa em educação, assim como das contribuições dessa abordagem para a recuperação da autoridade docente sobre a sua própria prática.

Reservei este capítulo para discutirmos sobre as questões envolvendo a formulação da BNCC, buscando interpretar os sentidos e efeitos da participação dos professores envolvidos na etapa de consulta pública da primeira versão da BNCC. Para tal, tomarei como perspectiva a descrição da trajetória da referida política apresentada no capítulo anterior, bem como escritos autobiográficos sobre a experiência inerente à minha participação no estudo e discussão da proposta para a área da Matemática.

Considerando os objetivos propostos para este processo investigativo, a presente discussão será organizada em três partes. Na primeira, serão tratados os aspectos concernentes à conceitualização do currículo e às implicações da implantação de uma política do conhecimento oficial no contexto da educação básica brasileira. Em seguida, enfatizaremos os estudos das tomadas de decisão sobre o currículo e o desenvolvimento curricular na política da BNCC, analisando a racionalidade empregada no processo de formulação da política. Por último, retomaremos as narrativas oficiais e autobiográficas acerca da etapa de consulta pública da primeira versão da BNCC, em especial as que versam sobre as propostas para o Ensino da Matemática, discutindo sobre os limites e possibilidades da participação das professoras e dos professores no referido processo e refletindo sobre o efeito desse envolvimento na interpretação da política nos contextos de implementação da reforma curricular proposta com o advento da BNCC.

6.1 BNCC e política do conhecimento oficial - as implicações de um currículo nacional no ensino de matemática

Como temos visto, historicamente o campo do currículo tem se configurado como um controverso território de disputas, no qual grande parte das tensões e

conflitos travados em seu domínio relacionam-se à tomada de decisões inerentes a ele visto que, ao regular os conhecimentos transmitidos por meio da educação escolarizada, ele torna-se um instrumento de poder e controle. No contexto da educação básica brasileira, a implantação de uma base nacional comum para a construção dos currículos tem intensificado os debates sobre as políticas curriculares.

No centro desses debates é possível identificar a disputa pelo poder de decisão sobre o que será ensinado nas escolas brasileiras. Mediante essas observações, destacamos a intensa atuação do setor empresarial no processo de formulação e implementação da BNCC, descrita no capítulo anterior, revelando a sujeição das políticas curriculares aos interesses econômicos. Com base nisso, é pertinente analisarmos as implicações da implantação de uma política do conhecimento oficial no contexto da educação básica, mediante a análise do processo de reforma curricular que temos tematizado.

Uma primeira análise recai na conceitualização do currículo, visto que nem sempre o que é anunciado nas narrativas oficiais coincide com o discurso implícito no desenvolvimento da política. Dito isso, não é incomum observarmos, no contexto educacional, a utilização do termo currículo como sinônimo para *lista de conteúdos* ou programa de ensino a ser cumprido. Como vimos no capítulo anterior, o entendimento de currículo que orientou as discussões inerentes à formulação da BNCC não foi diferente, tendo em vista a centralidade atribuída aos conteúdos durante o processo. Porém, o texto homologado traz explicitamente, em seu discurso de apresentação, a racionalização dos processos de ensino e aprendizagem por meio do estabelecimento de um *conjunto de aprendizagens essenciais* sob a égide do desenvolvimento integral do sujeito.

Vale ressaltar que o texto da referida política encobre a centralidade dos conteúdos no currículo, propondo a organização de ensino com *foco no desenvolvimento de competências*. Desse modo, as políticas curriculares da educação básica nacional são alinhadas às tendências adotadas pelos organismos internacionais, como explicita em seu texto;

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p.14).

Todavia, havemos de reconhecer que, em se tratando da propositura de um currículo nacional, ou de um *conjunto de aprendizagens essenciais*, como as narrativas oficiais preferem nomear, a seleção dos conhecimentos que compõem a política de conhecimento oficial na BNCC não se deu em termos neutros. Ao enfatizarmos o processo de elaboração da referida política, é possível constatar a falta de espaço para o debate em torno das concepções de currículo, bem como das bases epistêmicas que o sustentam. Do mesmo modo, as questões envolvendo os níveis de decisão curricular e a necessidade (ou não) de uma base comum no contexto da educação básica brasileira não foram consideradas. Nesse sentido, podemos observar que foram fomentadas apenas as discussões que envolveram os conteúdos educacionais propostos pelos elaboradores da política, mesmo que de maneira controlada e velada.

Por conseguinte, nesta seção enfatizaremos as questões que envolvem a consolidação de uma política do conhecimento oficial, tendo em vista a instalação da BNCC. Seguindo por esse caminho, uma constatação feita por Apple (2002) nos serve como ponto de partida. Para o autor:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento [...] Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões, culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2002, p. 59)

Desse modo, o currículo pode ser tomado como um instrumento de poder, visto que a seleção dos conhecimentos que o compõem efetiva-se por meio de um processo intencional de escolhas, que por sua vez é orientado por interesses de natureza política e econômica. Vale ressaltar que essa seleção tem como finalidade a concretização dos interesses e ideais de um grupo, geralmente o que detém o poder e, por isso, acabam mantendo a velha ordem social e reproduzindo as desigualdades entre os indivíduos e grupos. Nessa mesma perspectiva, ao discorrer sobre os conteúdos que são aceitos e os que são menosprezados na construção do currículo, Sacristán (2013) afirma que, ao ser admitido como uma opção dentre outras, o currículo apresenta-se como “uma possibilidade entre outras alternativas” (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Desse modo, por ser um *construto incerto*, o autor nos diz que o referido elemento “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e

mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com as orientações que não são as únicas possíveis” (SACRISTÁN, 2013, p, 23). Como efeito disso, o autor alerta sobre as implicações dessas decisões na formação dos sujeitos e nos *modelos de sociedade*, indagando sobre aquilo que se deixa de lado ao eleger determinados conteúdos em detrimento de outros, colocando a necessidade de uma *leitura crítica* do currículo.

No que tange aos significados dos objetivos educacionais, Sacristán (2013, p. 24) afirma que o currículo representa a “expressão do projeto cultural e educacional” das instituições de educação, acrescentando que por meio dele “são expressadas forças, interesses, valores e preferências da sociedade, das famílias, dos grupos políticos, etc.” (SACRISTÁN, 2013, p. 24). Do mesmo modo, Silva (2019) aponta que o currículo como produto de uma seleção intencional de conhecimentos orienta-se em função do projeto de sociedade pretendido com a educação escolarizada. Nas palavras do autor, “nas teorias de currículo [...] a pergunta o quê? Nunca está separada de um outro importante pergunta: o que eles ou elas devem ser? [...] qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (SILVA, 2017, p.15).

Com base nessas contribuições, ao enfatizarmos as finalidades da educação explicitadas na política da BNCC, encontramos no texto de apresentação do documento homologado um compromisso assumido com a educação integral dos estudantes brasileiros. Esse discurso, utilizado para sustentar a perspectiva de ensino por competência, traz explicitamente as características desejáveis para o ser humano na sociedade contemporânea. Segundo a BNCC;

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

É bem verdade que um olhar ingênuo, maculado pela bruma da neutralidade, não reconhece nesse modelo de ser humano e de sociedade, proposto pela política da BNCC, as bases ideológicas e sociológicas que o sustentam. Do mesmo modo, um modelo de ensino em que a construção dos conhecimentos se articula ao

desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, parece fazer sentido, principalmente por sugerir uma finalidade imediata à escolarização escolarizada. A crença do senso comum de que as práticas educativas desenvolvidas no contexto da educação escolar devem formar os estudantes para a vida e para o mercado de trabalho é ratificada pela crítica por parte dos interesses dominantes acerca do sistema educacional apontada por Sacristán (2013, p. 33) que se refere ao “desajuste da escola em relação ao sistema laboral”. Contudo, como nos alertou Sacristán (2017);

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao seu desenvolvimento, de estímulo e cenário, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (SACRISTÁN, 2017, p. 15).

Diante disso, concordamos com o autor quando afirma que o currículo supera a ideia de um modelo educacional ou “se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural” (SACRISTÁN, 2017, p. 15). Para ele, o currículo pode ser definido como uma *práxis* que expressa a *função socializadora* da educação escolarizada, que se concretiza por meio das práticas de ensino. Assim, mais que *ensinar* ou *preparar para a vida*, à educação escolar cumpre a finalidade de formar seres humanos desejáveis para a manutenção e perpetuação da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, valoriza-se a produtividade, a eficiência, a inteligência emocional, os valores e condutas necessários para a vida em sociedade, mas excluem-se as práticas que questionam as bases da sociedade, as relações de poder, as desigualdades e as diferenças.

Diante dessas reflexões, retomamos a questão da *organização* do ensino por competências na política da BNCC, cuja análise exige deixar de lado a neutralidade com a qual a ideia tem sido tratada no documento e na discussão. Ao discorrer sobre a *pedagogia das competências*⁸⁴ Ramos (2003) observa que a base do pensamento educacional contemporâneo, fundamentado nas transformações econômicas do mundo atual, traz a noção de *competência*, oriunda da psicologia do desenvolvimento, como apropriada e processada em função dos interesses socioeconômicos. Como

⁸⁴ A autora utiliza o termo pedagogia das competências para referir-se a uma “epistemologia pós moderna, coerente com algumas tendências contemporâneas da Filosofia da Educação, com implicações sobre as teorias pedagógicas” (RAMOS, 2003, p. 93).

efeito disso, confere-se à educação escolarizada “o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas” (RAMOS, 2003, p. 95).

Nessa mesma direção, Apple (1999) argumenta que, nas relações estabelecidas entre a educação, o setor econômico e a sociedade, a atuação da educação escolarizada resulta na reprodução de aspectos que contribuem com as desigualdades sociais. Segundo o autor, além das propriedades econômicas, as escolas *preservam* e *distribuem* uma propriedade simbólica, o capital cultural. Por meio da produção e reprodução das formas de consciência resultantes da atuação da educação na sociedade, o autor afirma que os grupos dominantes exercem o controle social sem “recorrer a mecanismos explícitos de dominação” (APPLE, 1999, p. 24). Ao aprofundar-se nessa questão, Apple (1999, p. 25) nos diz que os “conceitos sociais são completamente prefigurados de acordo com um conjunto preexistentes de condições econômicas que controlam a atividade cultural, incluindo tudo o que existe nas escolas”. Diante disso, acrescenta que:

O controle surge expresso nos princípios constitutivos, nos códigos e, sobretudo, na consciência e nas práticas do senso comum que se encontram subjacentes às nossas próprias vidas, bem como pela explícita divisão e manipulação econômica (APPLE, 1999, p.26).

Discorrendo sobre o controle social exercido pelo currículo por meio da educação como prática social, Apple (1999) recupera o conceito de hegemonia desenvolvido por Antonio Gramsci. Em linhas gerais, o autor explica que a noção de hegemonia pode ser compreendida como um conjunto de práticas, significados, expectativas e valores vividos e sentidos pela maioria das pessoas de uma sociedade, constituindo assim um sentido de realidade absoluta. Nesse contexto, as escolas, entre outras instituições, atuam como agentes da hegemonia, sendo o currículo o instrumento que expressa a tradição seletiva por meio do conhecimento oficial. Portanto, conforme aponta o autor, as categorias econômicas e ideológicas aplicadas à educação são essenciais “tanto à produção de agentes para ocupar os papéis econômicos já existentes, como à produção de vontades e significados, nos referidos agentes, que fará com que aceitem tais papéis alienantes sem muito questionarem” (APPLE, 1999, p.34).

Vale salientar que as significações do currículo se relacionam ao contexto histórico em que ele se desenvolve, no qual devem ser considerados os aspectos

históricos, filosóficos e epistemológicos inerentes à sua construção. Nesse sentido, a partir do século XX a educação escolarizada passa a se preocupar com a racionalização dos meios de produção industrial e não com a formação humana. Segundo Sacristán (2013) a validade educacional e social do conhecimento científico é medida em função de sua utilidade prática. Como temos visto na política da BNCC, essa acepção se confirma, mesmo que encoberta pelo discurso de um compromisso com a educação integral, que substitui “o velho lema da educação progressista do início do século, que sustenta a necessidade de que a escola deveria nos preparar para a vida” (SACRISTÁN, 2013, p. 33).

A descrição do processo de elaboração da BNCC, apresentada no capítulo anterior, revela o pragmatismo produtivo que orientou o desenvolvimento da referida política curricular. Como vimos, o contexto da globalização e da modernização que caracterizou o cenário nacional a partir da década de 1980 exigiu o aumento da *qualidade* no ensino e a preparação dos sujeitos para um mercado de trabalho cada vez mais tecnológico e competitivo. Tais constatações partiram de indicadores avaliativos dos organismos internacionais, que encontraram na padronização curricular e na racionalização dos processos educacionais um meio de atrelar a educação escolarizada aos interesses econômicos.

Destarte, a imposição de um currículo nacional no contexto da educação básica brasileira traz em seu bojo questões que vão além da seleção dos conteúdos. Sem a pretensão de diminuir a importância das discussões em torno dos conteúdos considerados legítimos e as razões pelas quais outros são menosprezados, descortinam-se outros desafios em torno dessa temática. Sobre isso, Sacristán (2013) acrescenta que:

O desafio da educação continua sendo encontrar outras *formas de conhecimento escolar*, resgatar o sentido da formação geral, revisar a racionalidade baseada na chamada *cultura erudita*, sem renunciar a ela, mas admitindo a incapacidade da escola para, por si só, levar a cabo a modernidade iluminista; algo que se costuma esquecer quando se pedem objetivos contraditórios como preparar para a vida, preparar para as profissões e fomentar a independência de juízo dos cidadãos cultos” (SACRISTÁN, 2013, p. 33).

No que tange às prescrições da BNCC para o ensino da matemática é possível identificarmos a mesma tendência da referida política. Tanto no texto de apresentação como no conjunto de competências específicas para a área da Matemática pressupõe-se o desenvolvimento de capacidades oriundas das necessidades impostas pela

sociedade contemporânea. Conforme foi observado neste trabalho, essas necessidades são apontadas por organismos internacionais e requerem qualidade nos processos educacionais. Como exemplo disso, a BNCC traz os conteúdos da área da matemática explicitamente ancorados no conceito de *letramento matemático* estabelecido pelo *Programme for International Student Assessment – PISA*⁸⁵ (traduzido para o português como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que o define como:

capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a **reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias**. (BRASIL, 2017, p. 266, grifo nosso)

Diante disso, reconhecemos na política de conhecimento oficial expressada na BNCC uma sujeição explícita do ensino de Matemática aos modos de produção industrial e interesses econômicos, importantes para a manutenção do capitalismo como ordem social. Nesse contexto, o conhecimento matemático é colocado como elemento indispensável na formação dos sujeitos, contudo, orientado por uma racionalidade utilitária, na qual a principal finalidade é preparar os sujeitos para ocuparem papéis em uma sociedade globalizada. Como expressão dessa centralidade Freitas et al. (2019) apontam que, na estrutura apresentada pela BNCC para as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o componente curricular é o único a ter uma *área de conhecimento*⁸⁶ exclusiva, desvelando “o caráter especial e de poder que lhe é atribuído” (FREITAS et al., 2019, p. 269).

Do mesmo modo, a ênfase no utilitarismo pragmático do conhecimento assumida pela BNCC para o ensino da matemática é apresentada no texto, homologado sob um verniz de neutralidade ideológica com a qual a referida política tem sido conduzida. Com isso, coaduna-se com os princípios da eficiência e produtividade que têm sido implantados no contexto educacional consolidado em um modelo neoliberal de educação.

⁸⁵ Realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Explorar.

⁸⁶ De acordo com Freitas, et al (2019, p. 269) “Mesmo a disciplina de Língua Portuguesa, considerada de fundamental importância, divide a área das linguagens com as Artes, com a Educação Física e a Língua Inglesa. As Ciências formam uma área a partir da Química, Física e Biologia”.

Ao investigarem a *episteme* que sustenta a noção de conhecimento matemático na proposta da BNCC, Freitas et al. (2019, p. 267) observaram que a proposta para o ensino de Matemática “oscila entre duas posições epistemológicas bastante fluidas em suas variâncias”. Segundo os autores, as posições epistemológicas;

alicerçam em epistemologias empiristas, de origem comportamental, entendendo que o conhecimento acontece pelas vias dos sentidos, sendo o ambiente, a disciplina rigorosa e a mobilização de recursos os elementos promotores de aprendizagem. Na esteira dessa posição epistemológica, a Matemática pode ser entendida como ciência exata que procura expressar, objetivamente e por linguagem própria, os fenômenos da natureza (FREITAS et al., 2019, p. 267-268).

Nessa mesma direção, os autores apontam uma segunda posição “fundamentadas em crenças epistemológicas de ordem inatistas, de origem biologista e orgânica, nas quais o conhecimento provém de forma espontânea ao sujeito” (FREITAS et al., 2019, p. 268). De acordo com os autores, o efeito dessa posição nas propostas de ensino expressa-se em práticas nas quais as tarefas são radicalizadas de acordo com os níveis de dificuldade e cuja finalidade principal é identificar e potencializar a capacidade inata de determinados alunos. Nesse sentido, “a Matemática solidifica-se em um status de inacessível para as maiorias, reservada apenas ao mundo dos eleitos [...] em geral isso ocorre em classes sociais mais elevadas” (FREITAS et al., 2019, p. 268). Portanto, uma afirmação dos autores torna-se pertinente nesta discussão; segundo eles:

Desta crença desdobra-se o pensamento de que Matemática pode funcionar como filtro social, isto é, deve ser indicador de desempenho e capacidade, o que faz com que assumam o *lôcus* de disciplina com maior reprovação a qual, praticamente, define os rumos do sucesso ou fracasso escolar de um estudante (FREITAS et al., 2019, p. 269).

É bem verdade que as tensões desenvolvidas em torno do currículo – e, nesse caso, concernentes ao ensino da matemática – têm contribuído com o sentimento de falta de sentido das professoras e professores com relação à própria prática. Do mesmo modo, a autoridade docente tem sido suplantada pelas pressões externas e intencionalidades implícitas, muitas vezes desconhecidas pelos docentes. Entretanto, conforme assinala Sacristán (2017) os professores não são consumidores ingênuos do currículo prescrito visto que, na concretização das prescrições curriculares por meio da atividade pedagógica são identificados como *elementos de primeira ordem*,

pois esses agentes são responsáveis por interpretar as políticas curriculares e atribuir significado a elas.

Para o autor, "o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos - a influência é recíproca" (SACRISTÁN, 2017, p. 165). Nesse sentido, o envolvimento da sociedade, em especial dos profissionais da educação, nas discussões inerentes à formulação da BNCC não se deu em termos neutros, portanto, é pertinente discorrermos sobre a localização do poder nas tomadas de decisão sobre o currículo na formulação da BNCC, investigando os sentidos da abertura para a participação das professoras e professores no processo; movimento essencial para que os objetivos deste trabalho sejam alcançados. Assim, trataremos dessas questões na seção seguinte.

6.2 O Desenvolvimento Curricular e as tomadas de decisões na política da BNCC

No terceiro capítulo, minhas memórias sobre as relações entre o currículo e o planejamento pedagógico ressaltaram aspectos importantes acerca do desenvolvimento processual do currículo, tematizado por Sacristán (2013; 2017). Por meio das minhas percepções como professora que ensina matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, explicitadas nessas narrativas, identificamos algumas tensões e pressões sentidas pelos docentes com relação ao planejamento e ao desenvolvimento da atividade de ensino. Isso suscitou um importante questionamento inerente aos Estudos Curriculares - quem toma as decisões sobre o currículo?

Uma resposta orientada pelo senso comum apontaria para um poder de decisão centrado nas esferas políticas e administrativas do sistema educacional, território inacessível aos profissionais que atuam no contexto escolar. Nesse entendimento, Pacheco (2005) observou que olhar para o desenvolvimento curricular sob essa perspectiva recai em conceber o currículo "como um plano de ação pedagógica, ou como um produto que se destina à obtenção de resultados de aprendizagem" (PACHECO, 2005, p. 47). Desse modo, a noção de desenvolvimento curricular fundamentada em um processo constituído pelos momentos de elaboração, implementação e avaliação do currículo encontra-se ancorada na racionalização dos objetivos e resultados, ou seja, na *racionalidade técnica*.

Contudo, o autor assinala uma segunda perspectiva que orienta a análise do desenvolvimento curricular, assentada no entendimento de currículo como práxis. Nessa direção, Pacheco (2005, p. 48) entende que

o desenvolvimento curricular é um processo de construção que envolve pessoas e procedimentos”, cuja conceitualização e análise recaem nos seguintes questionamentos: “quem toma decisões acerca das questões curriculares? Que escolhas são feitas e que decisões são tomadas? Como é que estas decisões são trazidas na elaboração, realização e avaliação de projetos de formação? (PACHECO, 2005, p. 48).

Tomando a segunda perspectiva na análise do desenvolvimento curricular inerente à política da BNCC, esbarramos no discurso propagado pelas narrativas oficiais, que caracterizam o processo de elaboração da referida política como *democrática e participativa* e cujo processo de construção deu-se por meio de “amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil” (BRASIL, 2017, p. 05). Entretanto, na direção proposta por Pacheco (2005), cabe-nos investigar quem toma decisões acerca das questões curriculares. Dessa forma, nossas reflexões orientam-se a partir dos seguintes questionamentos - *quais vozes foram ouvidas e silenciadas nesse processo? – Qual o espaço para o protagonismo do professor na autoria do currículo? Quais os limites e possibilidades da participação dos professores nesse processo?*

Diante disso, é pertinente considerar o que Leite e Fernandes (2010) afirmaram acerca da formulação das políticas educacionais e curriculares. Para as autoras, toda política curricular traz em seu bojo um processo de tomada de decisões “sobre os saberes a ensinar na escola” (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 81) e envolve diversas variáveis de natureza distintas. Assim, nesta seção iremos discorrer acerca das tomadas de decisão sobre o currículo, bem como sobre os aspectos inerentes ao desenvolvimento curricular, buscando compreender as complexas relações que se estabelecem nas arenas em que o currículo é reinterpretado.

Ao analisar a localização do poder de decisão nas reformas curriculares desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX, Pacheco (2000) observou que a formulação da trajetória de tais políticas é caracterizada por dois movimentos principais, o da *centralização*, que marcou as reformas das décadas de 1960 e 1970, e o da *descentralização*, observado nas reformas dos anos 1980 e 1990. Partindo desses movimentos, o autor apresenta quatro modelos utilizados para identificar as tendências da formulação das políticas curriculares.

Pacheco (2000) verifica que, no modelo de *política centralista*, o papel determinante na formulação e operacionalização da política curricular é atribuído à administração central. Nesse modelo, as decisões são tomadas essencialmente pelos órgãos ministeriais, cabendo aos professores a responsabilidade da implementação conforme as prescrições e orientações técnicas estabelecidas. Já no modelo de *política descentralista* atribui-se o papel predominante aos territórios locais. No modelo de *política centralista e descentralista* a descentralização ocorre no nível dos discursos, contudo prevalece a perspectiva normativa, visto que, no nível das práticas, verifica-se a recentralização. Segundo o autor, “a prática curricular é autônoma no discurso e nos textos, mas é definida e regulada pela administração central através do estabelecimento de referenciais concretos” (PACHECO, 2000, p. 143). Nesse modelo, as ações sobre o currículo nos territórios locais são caracterizadas pelo movimento de interpretação do currículo controlados pela administração central. No modelo da *política descentralista e centralista*, “a administração central define os referenciais da política curricular, mas entrega aos territórios locais a recontextualização, que se realiza pela articulação do que pode ser face ao que deve ser.” (PACHECO, 2000, p. 143).

Com base nas tendências apresentadas por Pacheco (2000) vemos que, no caso da BNCC, defendeu-se a ideia de que o poder de decisão sobre o currículo estaria centrado nos agentes locais em seus territórios. Tal ideia é expressa no trecho do texto introdutório do documento homologado, em que se apregoa que:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2017, p. 20)

Nesse sentido, estamos diante de uma política condizente com a tendência *descentralista e centralista*, na qual a descentralização é evidente no âmbito do discurso, contudo, prevalece a perspectiva normativa nas ações sobre o currículo no nível das práticas. Para Llavador (2013), nas políticas centralistas os centros de decisão são mais afastados dos agentes locais, dificultando uma participação direta. Contudo, como assinala o autor, estabelecem critérios de comparação e controle, enquanto nas políticas descentralizadas observa-se uma pluralidade curricular que, por sua vez, pode acarretar desigualdades. Além disso, destacam-se nas políticas

descentralizadas outras possibilidades de conduzir os processos de aprendizagem, o que dificulta os processos de controle pelo Estado.

Com base nessas ideias, constatamos que a BNCC não estabelece apenas o *conjunto orgânico das aprendizagens*, mas, conforme já tratamos neste trabalho, ao estabelecer um modelo educacional centrado em competências e habilidades, vincula as práticas educacionais escolarizadas aos interesses econômicos requeridos pelos organismos internacionais. Portanto, mesmo atribuindo certo poder de decisão aos agentes locais em seus territórios, verifica-se a lógica de controle e centralização nas decisões sobre o currículo.

Conforme ressaltou Pacheco (2000), as questões acerca das dimensões de localização do poder permeiam os debates na trajetória das políticas curriculares. No caso da BNCC, essa questão também foi debatida por organismos que apresentaram posicionamento contrário à referida política e grupos que atuaram em prol da Base. Por meio de ofício⁸⁷ encaminhado à Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular do CNE, pesquisadores vinculados ao GT 12: Currículo, da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED), e à Associação Brasileira de Currículo (ABdC) apresentaram nove motivos que justificaram um parecer contrário à BNCC. Dentre eles, a questão da *centralização curricular* foi enfatizada nos apontamentos que consideraram que a proposta de formação humana levaria à homogeneização, concretizando-se por meio dos processos de *administração centralizada* que ignoram as *realidades locais*. Apontaram também como risco da unificação curricular “a fragilização da autonomia, da diversidade e da localidade em prol da centralização” (ANPED, 2015, p. 05). De acordo com os relatores do ofício, as propostas curriculares formuladas nas esferas administrativas reforçam “uma única e hegemônica visão sobre conhecimentos válidos e necessidades de aprendizagem de conteúdos” (ANPED, 2015, p. 05).

Em contrapartida, o Movimento pela Base Nacional Comum – MBNC, em campanha em prol da política da BNCC, propagou a afirmação *BNCC não é currículo*, reforçando a ideia de que, na formulação do currículo, as decisões seriam tomadas em âmbito local. Tal fato pode ser observado no trecho de um guia⁸⁸ elaborado e

⁸⁷ Disponível em https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em 27 de dez. de 2020.

⁸⁸ Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/anexo4_guia-BNC_FAQ.pdf. Acesso em 27 de dez. de 2020.

divulgado pelo MBNC, no qual respondendo à pergunta - qual a diferença entre BNCC e currículo? afirmou-se que:

A BNCC é uma referência obrigatória, mas não é o currículo. A Base estabelece os objetivos que se espera alcançar e o currículo define como alcançar os objetivos. As redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los aos seus projetos pedagógicos. (MOVIMENTO TODOS PELA BASE, 2017)

Apesar da questão da localização do poder de decisão na formulação do currículo não fazer parte da pauta dos debates acerca da BNCC no contexto prático, durante as etapas de apresentação e elaboração da política, especificamente na fase da consulta pública da primeira versão do documento, o discurso afirmando a garantia de autonomia na construção dos currículos às escolas e redes de ensino foi amplamente propagado.

Conforme apresentado no capítulo anterior, defendia-se que a BNCC estabeleceria as aprendizagens essenciais, entretanto, a metodologia, as abordagens pedagógicas e a (re)contextualização das aprendizagens ficariam a cargo das escolas, nível em que o currículo deveria ser (re)elaborado de acordo com as especificidades locais. Vale ressaltar que essa ideia foi reforçada por meio da afirmação de que os currículos elaborados pelas escolas e redes de ensino deveriam conter uma *parte comum*, representada pela BNCC em sua totalidade, e os 40% restantes seriam reservados para a *parte diversificada*, composta pelos projetos e conteúdos relacionados aos contextos locais. O efeito produzido por esse discurso me levava a crer que, na prática, a parte comum, por ser obrigatória, suplantaria as ações inerentes à parte diversificada. Essa crença fundamentou-se nas experiências com os desdobramentos das prescrições curriculares no contexto da prática; mesmo sem um *currículo obrigatório*, havia já um excesso de demandas atribuídas às professoras e aos professores, relacionadas às diretrizes, objetivos e expectativas de aprendizagem provenientes dos PCNs e das matrizes das avaliações externas.

Assim, não recebi a proposta de re-centralização curricular da BNCC como uma possibilidade de melhoria para o contexto educacional. Mesmo sem uma normatização explícita dos currículos, o controle nas práticas de ensino era evidente, principalmente em razão da influência das avaliações externas e dos materiais didáticos na atividade docente. Diante disso, prevalecia a percepção de que a padronização nacional dos conteúdos educacionais traria consigo uma regulação

mais intensa das práticas de ensino, acarretando a impossibilidade de atender as especificidades locais, em detrimento das prescrições oficiais. Nesse sentido, conforme afirmou Ball (2006, p.20), “quando focamos analiticamente em uma política, esquecemos [...] que outras políticas estão em circulação e que o estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras”.

Ao longo deste trabalho temos enfatizado a implantação de um currículo nacional por meio da política da BNCC, ressaltando a importação de modelos de políticas centralizadas, reivindicadas por organismos internacionais, por meio das avaliações em larga escala. Do mesmo modo, temos destacado a sujeição das políticas curriculares nacionais aos interesses econômicos, marcada pela atuação das instituições privadas durante a trajetória da referida política.

Ao analisar um novo paradigma de governo educacional nas políticas educacionais a partir da década de 1990, Ball (2001) identifica como efeito do fenômeno da globalização a convergência de políticas, também chamado de transferência (ou empréstimo) de políticas, que demarca “o desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo” (p. 100). Nesse contexto, verifica a emergência de “uma concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação” (BALL 2001, p. 100).

O autor aponta a sujeição da educação às prescrições e assunções normativas de ordem econômica e cultural como produtora do fenômeno chamado de *governo conjunto*, que resulta em uma *política de aprendizagem* na qual predomina uma *linguagem de políticas comum*. Segundo o autor:

encontra-se inserida, na educação e no setor de serviços públicos em geral, em estratégias de reformas genéricas que por sua vez repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que “produzem” ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática [...] no nível micro, em diferentes Estados Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores) [...] no nível macro, em diferentes Estados Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas (BALL 2001, p. 103)

No centro desse novo paradigma de governo, Ball (2001, p. 103-104) destaca as descrições e prescrições do relatório da OCDE⁸⁹ de 1995, requeridas para as reformas das políticas educacionais que apontam para o foco nos resultados, eficiência e eficácia, modelos de gestão descentralizados, ênfase na eficiência dos serviços públicos por meio da proposição de objetivos de produtividade e criação de ambientes competitivos no setor público, evolução do Estado por meio do fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central.

Diante disso, ao analisarmos a tecitura da política da BNCC é possível identificar quais vozes têm sido ouvidas e atendidas na formulação das prescrições curriculares. Há de se reconhecer que o texto da política tem grande influência nas práticas escolares, visto que, conforme observou Sacristán (2013; 2017), é um regulador da realidade educacional. Contudo, conforme assinalaram Sacristán (2013; 2017), Pacheco (2000; 2005) e demais autores que versam sobre os Estudos Curriculares, o desenvolvimento curricular é um processo complexo, pois supera a ideia de que a implementação de uma política curricular ocorre mediante o cumprimento integral dos textos curriculares.

Salienta-se que o desenvolvimento do currículo não se efetiva por meio de uma sequência de ações sistemáticas, previsíveis e neutras; sobretudo recai na relação entre a intenção e a realidade. Por conseguinte, as decisões sobre o currículo são permeadas por conflitos e dissensos e a trajetória das políticas curriculares, conforme afirmou Ball (2006, p. 21) “é um processo que ocorre em arenas de luta por sentido”.

Para Ball e Bowe (1992, p. 100), mesmo com uma política curricular prescritiva de caráter normativo, a atuação das professoras, professores e demais profissionais da educação implica diretamente na etapa da implementação das intenções no sistema educacional. Para os autores a política em questão, assim como os textos que a acompanham, são uma expressão de conjuntos de intenções políticas, mas constituem também um recurso micropolítico para professores, gestores e pais interpretarem, re-interpretarem e aplicarem a seus contextos sociais particulares.

Com base nisso, ressaltamos que, na trajetória de uma política curricular, sua propositura não está desvinculada de sua implementação, assim como o *contexto de produção do texto* não se separa do *contexto da prática*, arena em que ocorrem as

⁸⁹ Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries [Governo em Transição: Reformas da Gestão Pública nos Países da OECD]

ressignificações. Sobre isso, Lopes (2008), corroborando as constatações de Ball, nos diz que:

A prática não é apenas uma caixa de ressonância das definições oficiais, tampouco é um espaço autônomo que constrói sentidos para o currículo a despeito das ações governamentais. O contexto da prática se constitui, efetivamente, como produtor de sentidos para as políticas de currículo, ressignificando definições curriculares oficiais e vendo suas práticas e textos serem ressignificados por essas mesmas definições. Diferentemente de um modelo vertical e hierarquizado entre a definição de textos curriculares oficiais e a prática (LOPES, 2008, p. 84)

Para Lopes (2005), o conceito de recontextualização proposto por Bernstein é basilar para a compreensão da relação que se estabelece durante a circulação dos textos das políticas educacionais e as re-interpretações produzidas nos diferentes níveis educacionais, em especial pelos docentes, no âmbito da prática. A autora observa que durante a circulação no campo educacional esses textos são fragmentados, reiterando que alguns “fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros” (LOPES, 2005, p. 54). Nessa direção, a autora salienta que, no processo de recontextualização, observam-se regras que regulam os discursos pedagógicos, fixando os limites externos e internos do discurso legítimo, porque, ao ser deslocado de seu contexto original e re-localizado no contexto educacional, o discurso instrucional é transformado em outro discurso: o discurso pedagógico.

Nessa perspectiva, a autora destaca que – sustentando um enfoque estruturalista – Bernstein descreve campos recontextualizadores, nos quais os discursos são descontextualizados. Lopes (2005, p. 54) retoma que o campo recontextualizador oficial é *criado e dominado pelo Estado*, já no campo recontextualizador pedagógico a recontextualização dos discursos é produzida pelos educadores em seus territórios, no campo da produção literária e nas instituições de pesquisa (privadas).

Com base nessas ideias, a autora localiza as investigações de Ball acerca das políticas educacionais. Fundamentadas em uma base pós-estruturalista, tais investigações enfatizam as reinterpretações do texto das políticas em contextos distintos, bem como as articulações estabelecidas entre eles. Para Lopes (2005, p. 56) “os contextos de influência internacional, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitos aos processos de recontextualização”. Dito de outro modo, a abordagem do ciclo de

políticas proposto por Ball⁹⁰ enfatiza os diferentes contextos da trajetória das políticas educacionais; a base da análise concentra-se nas reinterpretações produzidas em cada contexto, destacando as articulações que se estabelecem entre eles.

Lopes (2005) reconhece a ambivalência nos estudos de Ball (1994)⁹¹, que aponta para duas matrizes teóricas, uma de base crítica e outra pós-estruturalista e atendem a finalidades distintas. Na perspectiva crítica, a autora ressalta as ideias de justiça, igualdade e liberdade individual, ao passo que a abordagem pós-estruturalista “permite o entendimento de textos e discursos que transitam na produção das instituições e da cultura, bem como a análise de seus nexos com as relações de poder” (LOPES, 2005, p. 56), e os efeitos das políticas nos micros contextos.

Conforme apontam Lopes e Macedo (2011), ao incorporar as dimensões do hibridismo ao entendimento das políticas, Ball (1992,1994) desenvolve *a abordagem do ciclo de políticas*, na qual propõe uma análise complexa e não linear das políticas curriculares. É no centro dessas investigações que se encontra uma ideia essencial para a nossa análise acerca das decisões sobre o currículo na trajetória da BNCC. Conforme nos dizem Lopes e Macedo (2011, p. 252), Ball reconhece o papel do Estado na trajetória das políticas educacionais, entretanto, enfatiza que o desenvolvimento das políticas não se limita ao controle do Estado, mas passa por interpretações em diferentes textos e discursos, dentre eles o discurso pedagógico, produzido – principalmente – pelos profissionais que atuam no contexto escolar.

Desse modo, na política da BNCC é possível verificarmos a localização do poder de decisão sobre o currículo no âmbito da administração central, reforçado pela atuação de instituições privadas. Contudo, considerando a superação da dicotomia entre os momentos de formulação e de implementação das políticas educacionais, defendida na abordagem do ciclo de políticas, as professoras e os professores não são totalmente excluídos dos processos de formulação, visto que a articulação dos sentidos produzidos nos diferentes contextos da trajetória da política, por diferentes agentes, é determinante para que as intenções pretendidas sejam consolidadas.

⁹⁰ BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

⁹¹ BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

6.3 A etapa da consulta pública – por que ouvir os professores?

Nas narrativas oficiais acerca da elaboração da BNCC, a etapa da consulta pública eletrônica é mencionada como evento que conferiu à política o caráter *democrático* e *participativo*, conceitos que vamos explorar mais adiante. Conforme divulgado pelo MEC, até 16 de março de 2016 foram recebidas mais de doze milhões de contribuições de professores, gestores, escolas, instituições e demais membros da sociedade civil. Contudo, como bem observado no capítulo anterior, a participação das professoras e professores nessa fase da elaboração da política teve como ponto central a apreciação dos objetivos de aprendizagem, orientada por critérios pré-estabelecidos, a saber *relevância*, *pertinência* e *clareza*. Com isso questionamos: de que modo os professores foram ouvidos na formulação da BNCC? Como foi estabelecido o consenso nos apontamentos apresentados durante a etapa da consulta pública?

Ressalto que os estudos e discussões da proposta da Base organizados na rede municipal de São José do Rio Preto foram cuidadosamente conduzidos pela equipe da SME. Tal cuidado expressou-se na apresentação do histórico das políticas curriculares utilizadas no estado de São Paulo e no município aos participantes, assim como na disponibilização dos textos curriculares para serem consultados durante as discussões e na estrutura organizacional dos estudos durante os encontros formativos de modo geral. Contudo, o envolvimento dos professores nas discussões para a elaboração da Base desenvolveu-se nos limites estabelecidos pelos dirigentes⁹² do processo, ou seja, com foco na apreciação mediada dos conteúdos educacionais.

Se, verdadeiramente, a construção do documento da BNCC tivesse um caráter participativo e democrático como assumiram as narrativas oficiais, a abertura à sociedade civil, em especial aos profissionais da educação, traria na pauta do debate questões mais complexas, como a necessidade (ou não) de um currículo nacional, as implicações de uma re-centralização curricular, os aspectos que envolvem a organização e o desenvolvimento curricular, assim como questões de natureza didático epistemológicas, essenciais para se discutir outras possibilidades de configuração e desenvolvimento do currículo.

⁹² A Comissão Bicameral, criada pelo CNE, a CONSED e a UNDIME.

Nesse sentido, ao analisarmos as condições oferecidas aos participantes da etapa consulta pública eletrônica, em especial os profissionais que atuam no contexto escolar, verificamos a ausência de estudos prévios com a finalidade de conferir-lhes um arcabouço teórico conceitual consistente para fundamentar as contribuições. Observa-se que exígua participação teve, exclusivamente, como foco, as experiências dos docentes e gestores com o currículo, no âmbito prático. Salientamos que a valorização das experiências desses atores nas discussões sobre o currículo e na formulação de políticas curriculares é imprescindível para que as propostas atendam às reais necessidades que despontam nos contextos locais. Contudo, há de se considerar que tais experiências relacionam-se com os desdobramentos das políticas curriculares em uso, que por sua vez são orientadas por interesses econômicos, que moldam e regulam a prática pedagógica. Com isso, verificamos que, na etapa da consulta pública da BNCC, as contribuições dos profissionais da educação, desprovidas de referenciais teóricos, tornam-se insuficientes para uma participação profícua.

Durante a apresentação da política da BNCC – e, de modo mais acentuado, no processo de elaboração –, foi amplamente propagado um discurso enfatizando o caráter normativo do documento. Por meio dele, reforçou-se a ideia de que na era dos PCNs, embora as prescrições fossem destinadas a todo território nacional, estávamos diante uma política de caráter consultivo, ou seja, que servia como parâmetro ou referência na elaboração dos currículos. Já a política da BNCC tinha um caráter normativo, ou seja, com *força de lei*. Diante disso, o termo *obrigatório*, assim como a expressão *força de lei*, sustentava a interpretação de que os professores não teriam mais autonomia para decidir sobre o currículo, mas poderiam participar do processo de construção do documento que, posteriormente, seria a base OBRIGATÓRIA para a elaboração das propostas curriculares em todo o território nacional.

Outra questão importante, concernente à organização da etapa da consulta pública na rede municipal de São José do Rio Preto, diz respeito à exclusividade da área da Matemática na condução das discussões pela equipe da SME, expressando o excessivo poder atribuído a ela nos currículos, também destacado por Freitas et al. (2019). Tal protagonismo, porém, não reflete a problemática da formação inicial de professores que ensinam matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que geralmente limita-se à licenciatura em pedagogia. Conforme assinalaram Fiorentini et al. (2002), na maioria dos casos esses cursos apresentam

uma formação didático-matemática deficitária; desse modo, para que o professorado possa contribuir significativamente com a construção de uma proposta curricular para a área da matemática seriam necessários estudos mais aprofundados.

O caráter aligeirado que caracterizou as tomadas de decisão acerca da BNCC também pode ser observado na condução da etapa da consulta pública. Apesar do MEC estabelecer um prazo de aproximadamente seis meses para o envio de contribuições, apenas no período entre 02 a 15 de dezembro de 2015 foi realizada uma mobilização nacional das escolas de todo o Brasil na qual se discutiu a versão preliminar da BNCC. Sem esquecer que tal período coincidia com o fechamento do ano letivo, período em que as escolas e seu corpo docente estão envolvidos com várias demandas pedagógicas e burocráticas, dentre elas a finalização e entrega dos registros pedagógicos e avaliativos dos alunos, reuniões de conselho de classe, avaliação institucional etc. Da mesma forma, o início do ano letivo, que em grande parte das escolas ocorre nas primeiras semanas de fevereiro, é permeado por demandas específicas inerentes ao início das atividades escolares, fator que dificultou a continuidade das discussões inerentes à consulta pública. Nesse sentido, o tempo para que a proposta da Base fosse estudada e discutida pelos educadores não foi suficiente.

Sobretudo, mesmo não compreendendo os objetivos e intencionalidades explícitas e implícitas na referida política, ressalto que a etapa da consulta pública corroborou o sentimento de familiaridade com a proposta da BNCC. Por mais que a participação dos agentes que atuam nos contextos educacionais locais não tenha sido efetiva, essa fase compreendeu um movimento de aproximação e familiarização desses atores com a política em questão. Do mesmo modo, a constante veiculação de propagandas oficiais do MEC no meio televisivo e matérias divulgadas em sites educacionais e na mídia de modo geral, assim como a oferta de cursos, *e-books* e guias sobre a BNCC, apresentaram a referida reforma curricular como uma inovação que traria a unificação dos currículos em todo o território nacional e, com isso, garantir-se-iam as mesmas condições de aprendizagem a todos os estudantes brasileiros, criando um aparente consenso em torno da proposta da reforma.

Mesmo ocupando a posição de professora, que juntamente com os demais educadores brasileiros foi relegada dos debates acerca das concepções de currículo, da necessidade (ou não) de uma matriz curricular centralizada, das questões epistêmicas, ideológicas, políticas e econômicas que permearam a formulação das

políticas curriculares, aos poucos a proposta da BNCC deixou de ser um assunto desconhecido, apesar dos desdobramentos dessa reforma no contexto da prática permanecerem obscuros.

Considerando que, neste trabalho a perspectiva metodológica da pesquisa narrativa do tipo autobiográfica permite abordar o ensino pelo olhar do sujeito que vivencia a experiência tematizada, é pertinente relatar que a participação nos estudos e discussões da proposta da BNCC para o ensino de Matemática no encontro formativo na SME me provocou, como efeitos, os sentimentos de *familiaridade* e *aprovação* do processo de reforma curricular. Predominava a crença de que o contexto da educação básica brasileira estava diante de um momento inédito, em *que os profissionais da educação e a sociedade civil* participavam efetivamente da construção de uma política curricular.

Apesar de 2015, ano em que a etapa da consulta pública aconteceu, ser o meu primeiro ano na docência do Ensino Fundamental, antecedido por um ano como professora na Educação Infantil, os conhecimentos que eu trazia a respeito do currículo não se distanciavam da ideia de uma prescrição dos conteúdos educacionais elaborada por especialistas. Desde as minhas primeiras ações como professora, entendia que meu papel diante do currículo se limitava a organizar experiências de aprendizagens para os meus alunos de acordo com as expectativas de aprendizagens estabelecidas pelas políticas curriculares. Essa ideia era reforçada na minha interação com a cultura escolar. Contudo, me inquietava a ideia de não compreender os efeitos das experiências educacionais que minha prática provocaria na formação humana dos meus alunos. Não reconhecia a ação do currículo na regulação da minha prática, tampouco as implicações do conhecimento hegemônico na formação de um modelo de sujeito adequado à sociedade capitalista. Por isso, sentia que a promoção de um modelo de educação emancipatório recaía exclusivamente na minha prática.

A participação coletiva na discussão da proposta para a área da Matemática na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto revelou que muitas professoras e professores compartilhavam do mesmo entendimento acerca do currículo. Foi possível perceber o envolvimento dos profissionais nas discussões dos conteúdos que haviam sido colocados em pauta. Em vista disso, não houve resistências, questionamentos ou manifestações contrárias acerca da centralização do currículo. Pelo contrário, havia um aparente consenso e consentimento do professorado com relação à proposta da reforma.

Diante dos relatos acerca do evento tematizado, alguns aspectos despontam como relevantes para nossa análise da trajetória da política da BNCC. Como vimos, a *familiaridade* e o *aparente consenso* criado em torno da proposta de reforma relacionam-se à *legitimação* da política, essencial para sua efetiva implementação. Destacam-se também os aspectos inerentes à *participação social* e ao *caráter democrático* na elaboração das políticas educacionais, que permearam os discursos oficiais e também puderam ser observados nos relatos acerca dos efeitos produzidos pelo envolvimento dos docentes na exígua parte do processo de construção do documento.

Acerca da familiaridade e do aparente consenso criado em torno da política da BNCC, durante seu processo de elaboração, uma constatação de Sacristán (2013; 2017) torna-se central. Segundo o autor, no desenvolvimento processual do currículo, o consentimento dos agentes que atuam no contexto da prática torna-se essencial para a concretização das intenções contidas no cerne do currículo, visto que, por meio das reinterpretações dos textos curriculares por eles produzidas, a política é implementada. Para Sacristán (2013, p. 13) as ações realizadas em torno do currículo são essencialmente o “resultado das transformações que práticas e decisões políticas, organizativas, pedagógicas e de controle (entre outras) provocam sobre ele” (SACRISTÁN, 2013, p. 13).

É com base nesse pensamento que Llavador (2013) afirma que o currículo precisa de *fontes de legitimação*. Para o autor, “a legitimidade é um fato em todo sistema de legitimação e representa o consentimento outorgado ao poder por parte dos dominados” (LLAVADOR, 2013, p.176). Nesse sentido, a legitimação pode ser entendida como respaldo legal para determinada decisão ou ação, de modo que seja “acatada, obedecida, aceita ou simplesmente tolerada como lícita” (LLAVADOR, 2013, p.175). Em suma, o autor considera que a legitimidade representa o consentimento à submissão da regulação pela política. Nessa direção, vemos a etapa da consulta pública como uma manobra para a criação de uma fonte de legitimação para a política da BNCC, sendo que o constante discurso apregoando a formação integral do sujeito e o desenvolvimento de competências que superam a ideia de um modelo educacional centrado nos conteúdos tem como efeito o comprazimento do projeto de reforma.

Contudo, Llavador (2013) sinaliza a progressiva perda da capacidade de legitimação do Estado diante do consentimento da sociedade civil de modo geral, em decorrência das crises periódicas do capitalismo. Desse modo, os processos de

descentralização das políticas são tomados como meio de restaurar a legitimidade do Estado, transferindo algumas competências de governança aos atores locais. Como vemos na política da BNCC, esse processo de descentralização é apregoado no nível do discurso, enquanto na prática, o que vemos, são algumas manobras estratégicas para garantir um sentimento de coautoria da política com vistas à sua implementação.

Na trajetória da formulação da BNCC defendeu-se a ideia de que a abertura à participação social, embora, como constatado, não tenha se efetivado, conferiu à política um caráter democrático. Contudo, com base na análise do entendimento da participação nas políticas educacionais no Brasil pelo viés democrático, Lima, Aranda e Lima (2012), destacam que a tendência de se pregar participação e gestão democrática consolidaram-se a partir da década de 1990, quando o contexto de transformação global exigiu mudanças no contexto educacional, orientadas pela ideia de formação de homem, com vistas à reestruturação produtiva do mercado internacional.

Os autores observaram que o pretendido crescimento econômico mundial suscitou a necessidade de uma organização social caracterizada pela exploração do trabalho e da divisão social de classes, cuja concretização dependeu de reformas no âmbito educacional voltadas ao controle social e à moderação dos movimentos sociais contrários aos interesses do Estado. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais passaram a ser elaboradas com base na articulação entre intelectuais, a classe política e o setor privado, bem como a vinculação dessas políticas às prescrições dos organismos multilaterais. Entretanto, com a finalidade de promover o consentimento social para essas reformas, sob a égide da gestão democrática, são instaurados canais de participação, todavia, com limites de deliberação, tal qual temos visto no processo de elaboração da BNCC.

Podemos reconhecer, na trajetória da BNCC, o discurso que sustenta a participação social como um atributo que confere à educação básica brasileira o caráter democrático, enquanto, na prática “se percebe uma inibição da percepção dos sujeitos históricos quanto ao autoritarismo crônico atrelada à própria correlação de forças na busca do poder dentro das instituições” (LIMA; ARANDA; LIMA, 2012, p. 53). Com base nessas ideias, reconhecemos a abertura para a participação social em uma das etapas do processo de elaboração da política da BNCC como manobra estratégica voltada à consecução da legitimidade para o processo de reforma

curricular, assim como ao fortalecimento do discurso legítimo e sua transformação em discurso pedagógico.

Tanto nas narrativas oficiais acerca da construção da BNCC quanto nos relatos autobiográficos a respeito da etapa da consulta pública, é possível perceber a representação de um *ambiente consensual* como cenário em que a política vinha sendo construída. Naturalmente, a apresentação desse *consenso* teve como finalidade destacar o discurso oficial construído em torno da política, interferindo diretamente em como a sociedade civil e, especialmente os profissionais que atuam no campo prático, percebem a política, visto que, conforme observou Mainardes (2006), isso tem implicações no processo de implementação da política.

Ao discorrer sobre a abordagem do ciclo de políticas de Ball, Mainardes (2006) identifica a utilização da *política como texto*, baseado no entendimento das políticas como representações complexas. Nessa perspectiva, devido à multiplicidade de leitores e agentes que interferem na interpretação da política de acordo com interesses específicos, encontra-se uma pluralidade de leitura.

Amparado nas contribuições de Ball, o autor afirma que, no desenvolvimento das políticas educacionais, são percebidas “múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política” (MAINARDES, 2006, p. 53), fazendo com que algumas interpretações e leituras da política sejam reconhecidas como legítimas, em detrimento de outras. No interior dessa ideia, reconhecemos os *slogans*, vídeos, propagandas e campanhas divulgados durante a apresentação e elaboração da política. Nessa mesma direção, percebemos o ocultamento dos embates, dissensos e posicionamentos de grupos contrários à política.

Mainardes (2006) destaca também a utilização da *política como discurso*, que diz respeito à incorporação de significados e utilização de narrativas que estabelecem os limites de interpretação para a política em questão. No desdobramento da política como discurso, Mainardes (2006, p. 54) ressalta o estabelecimento de “limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir vozes, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade”.

Desse modo, concluímos que o discurso criado a partir da política da BNCC, afirmando a implantação de um modelo educacional que tem como compromisso a formação integral do sujeito, desenvolvida por meio de competências, traz em seu bojo a concretização de um projeto de formação humana e social orientado por

princípios neoliberais; sua finalidade é a manutenção da ordem social capitalista e o crescimento econômico. Diante disso, a re-centralização dos currículos desponta como modo de tornar possível a implantação de uma política do conhecimento oficial, alinhada às diretrizes apontadas pelos organismos internacionais.

Nesse contexto, o projeto de um currículo nacional, que vem sendo desenhado desde a promulgação da CF/1988, adquire corporeidade mediante a política da BNCC. No desenvolvimento dessa reforma curricular, destaca-se a atuação de instituições privadas, cujo envolvimento corroborou a criação de um discurso em prol da política. No epicentro das discussões acerca da elaboração da política curricular em questão, destaca-se a convocação social à participação na construção do documento. Contudo, por meio de uma análise pormenorizada foi possível constatar que o referido evento teve como finalidade a consecução de legitimidade para a referida política, por parte da sociedade civil e dos profissionais da educação.

Contudo, reiteramos que embora as manobras estratégicas que visam a regulação das práticas educativas por meio do poder de controle exercido pelo currículo e de um conjunto de políticas educacionais, as interpretações e reinterpretações do texto das políticas curriculares, feitas pelas professoras e professoras, são essenciais tanto para a implementação dessa política, quanto para uma atuação contra hegemônica, sendo a segunda, orientada pelo princípio da emancipação humana. Desse modo, tematizar sobre os aspectos políticos e ideológicos que se cruzam no interior das políticas curriculares, pela perspectiva dos sujeitos que atuam no contexto escolar, torna-se fundamental diante do desafio de recuperar a autoridade e o sentido da prática docente.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E o silêncio escapou
ferindo a ordenança
e hoje o anverso
da nudez é a nudez
do nosso gritante verso
que se quer livre.*

Conceição Evaristo⁹³

⁹³ EVARISTO, Conceição. **Da conjuração dos versos**. In Poemas da Recordação.

Antes de discorrer sobre os resultados desta pesquisa, trago uma constatação acerca da possibilidade de tematizar sobre as minhas experiências envolvendo a prática docente, no âmbito das pesquisas em educação e ensino, tomando como perspectiva analítica minhas percepções acerca dos fenômenos investigados neste trabalho. Ressalto que esta oportunidade suscitou-me reflexões importantes, não apenas por ampliar minha compreensão acerca dos papéis atribuídos e assumidos pelas professoras e professores no desenvolvimento das políticas educacionais e curriculares, mas sobretudo, por possibilitar que tais conclusões sejam resultantes de um processo investigativo, que tem como base a interpretação das experiências pessoais e profissionais vivenciadas em contextos educacionais reais, pela perspectiva dos sujeitos que vivenciam as interações dinâmicas e complexas que se estabelecem na micropolítica da escola.

Vale destacar que a perspectiva metodológica escolhida para conduzir este trabalho, ao valorizar as experiências e histórias dos sujeitos envolvidos no âmbito prático do contexto escolar, permite que eles sejam reconhecidos como pesquisadores e não apenas como sujeitos de pesquisa, passíveis de serem observados e analisados. Com isso, as relações e interações de natureza histórica e social que se desenvolvem no chão da escola revelam aspectos relevantes para as pesquisas sobre Currículo, permitindo, como versejou Conceição Evaristo, escapar o *silêncio, ferindo a ordenança*.

Como vimos, o campo investigativo que sustentou as bases epistemológicas deste trabalho foi descrito como um *Onduloso Mar*, composto pela conexão entre o campo dos Estudos Curriculares e a área da Educação Matemática. Com base neles, no decorrer desta pesquisa foram realizadas várias leituras acerca do Currículo e das questões envolvendo o ensino de Matemática na Educação Básica. Esse levantamento apontou como centralidade, nos debates em torno da política da BNCC, as questões de poder, bem como o controle exercido pelo currículo sobre a realidade educacional, fazendo do campo das políticas educacionais e curriculares um território de disputas.

Ao analisarmos os limites e possibilidades da participação dos professores na elaboração do documento da BNCC, por meio dos escritos autobiográficos acerca do envolvimento desses agentes na etapa da consulta pública à primeira versão da Base, encontramos alguns aspectos relevantes para nossa discussão. Primeiramente, destacamos a imposição da política da Base de modo intransigente, apresentada à

sociedade civil, especialmente às professoras e professores, como uma obrigatoriedade prevista na CF/88 e na LDBEN. Percebemos que não houve espaço para debates acerca da necessidade do estabelecimento de um currículo nacional, assim como não foram discutidas as implicações da centralização no contexto da educação básica brasileira.

No centro das disputas pela produção de sentidos para o texto da política em questão, o MEC, em parceria com os grupos que atuaram em *prol* da Base, apregoaram constantemente que a implantação da BNCC representaria um grande avanço para a educação básica brasileira, pois, ao estabelecer o conjunto obrigatório de aprendizagens para todos os alunos, garantir-se-iam os mesmos direitos e condições de aprendizagem e, conseqüentemente, diminuir-se-iam as desigualdades educacionais. Para corroborar essa ideia, as propagandas veiculadas na televisão afirmavam que os alunos das escolas públicas e particulares teriam as mesmas condições de aprendizagem, visto que, com a BNCC, os direitos de aprendizagem seriam os mesmos.

Ao mesmo tempo, alguns grupos manifestaram posicionamento contrário à política da BNCC; os apontamentos realizados sinalizavam os principais efeitos de um currículo nacional, dentre eles a homogeneização das experiências educacionais e a inibição das práticas escolares voltadas para as especificidades e singularidades de cada território. Contudo, por meio das afirmações de que a BNCC não é currículo e que as escolas e redes de ensino teriam, na (re)elaboração das propostas curriculares, 40% do currículo reservado para uma parte diversificada, prosseguiu-se com a elaboração do documento da política.

Após ser estabelecida como uma realidade irrevogável, a BNCC teve sua primeira versão apresentada à sociedade civil, sendo submetida à consulta pública. Nessa etapa da elaboração do documento, afirmou-se que as professoras, professores e demais membros da sociedade civil poderiam contribuir com a construção dos objetivos de aprendizagem, visto que, após a homologação, a Base deveria ser cumprida em sua totalidade. Diante disso, a etapa da consulta pública foi apresentada como uma oportunidade ímpar de participação na construção da Base; contudo, essa abertura limitou-se à apreciação dos conteúdos pré-determinados, não havendo espaço para o envio de contribuições relacionadas a outros aspectos do currículo.

Conforme divulgado pelo MEC, a participação da sociedade na consulta pública resultou em um número expressivo de contribuições, que foram analisadas por equipes de pesquisadores da UnB e da PUC-Rio. Porém, os critérios de tabulação e tratamento dos dados inerentes à consulta pública não foram divulgados, portanto, não é possível afirmar até que ponto e de que forma as contribuições enviadas pelas professoras e professores foram atendidas e consideradas na elaboração das versões posteriores da política, em especial da versão homologada.

Apesar disso, ao analisarmos as narrativas autobiográficas sobre o processo de elaboração da BNCC, constatamos que essa etapa resultou na criação dos sentimentos de coautoria e familiaridade com a política da Base, essenciais para a fase de implementação. Nesse sentido, concluímos que as disputas em torno da BNCC não se limitaram apenas à localização do poder de decisão sobre os conteúdos educacionais, mas relacionaram-se também à produção de sentidos para os textos da política, essenciais para a concretização das intenções pretendidas no *contexto de influência*. Desse modo, a participação das professoras e dos professores na elaboração do documento constituiu-se como um processo pelo qual buscou-se a legitimação da política em questão, bem como a qualificação de sua construção como de caráter democrático.

Percebemos, nesse processo de re-centralização dos currículos, a ênfase atribuída à Matemática nas políticas curriculares. Observamos que essa é uma tendência resultante das exigências requeridas pelos organismos internacionais, na qual defende-se uma abordagem para o ensino da Matemática estribada no pragmatismo utilitário do conhecimento matemático. Com isso, a política da BNCC assume para a área da matemática uma perspectiva de ensino que tem como finalidade o desenvolvimento de competências e habilidades orientados pelos interesses neoliberais, cujo objetivo é preparar os sujeitos para ocuparem papéis em uma sociedade globalizada, trazendo em seu bojo a manutenção da ordem social capitalista. Entretanto, nessa mesma perspectiva, que na prática se traduz em modelos formalistas e homogeneizadores, o insucesso dos alunos na aprendizagem da matemática ensinada nas escolas faz com que o conhecimento matemático torne-se um fator de exclusão social.

Na elaboração deste trabalho, ao tomarmos a ação pedagógica como referência para a produção de escritos autobiográficos acerca do desenvolvimento curricular no campo prático, verificamos que a atividade de ensino requer,

constantemente, tomadas de decisão sobre o currículo. Todavia, tais decisões não se concretizam no vazio, mas são orientadas por um conjunto de crenças, valores e significados construídos nos diferentes âmbitos em que o currículo se desenvolve. Diante disso, constatamos que as condições oferecidas às professoras e professores para substanciar as tomadas de decisão sobre o currículo não têm sido garantidas. Primeiramente, em razão da abordagem deficitária dos estudos sobre o currículo nos diversos contextos da formação profissional docente, espaços esses em que, geralmente, o currículo é apresentado como elemento essencial do contexto educacional, porém, encoberto por uma perceptível neutralidade. Destacamos também a mediação dos materiais didáticos, as avaliações externas e a própria concepção de currículo como um documento burocrático a ser cumprido como elementos que, no desenvolvimento da atividade de ensino, inibem o protagonismo docente.

Do mesmo modo, o contexto da formação inicial de professores para o ensino de Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem mostrado fragilidades, principalmente no que concerne às questões didáticas e metodológicas. Tal fator corrobora a concepção prevalente que define o Currículo para o ensino de Matemática como lista de conteúdos ou programa de ensino, fazendo com que as tomadas de decisão sobre o currículo, tanto no âmbito prescritivo como no nível das práticas, sejam efetivadas com base na racionalidade técnica.

Com relação à consulta pública da proposta para a área da Matemática na BNCC, destacamos o enrijecimento das fronteiras entre o conhecimento matemático com a transformação dos blocos de conteúdos dos PCNs em eixos temáticos e a criação do eixo temático *Álgebra*. No microcontexto de São José do Rio Preto, percebemos que a participação dos professores na consulta pública foi ainda mais acentuada, pois cada grupo de professores enviou contribuições sobre um único eixo temático da proposta para a área da Matemática. Ressaltamos que, durante o processo, fomos informados da participação na modalidade individual, na qual poderíamos enviar contribuição tanto na área da matemática, como nas outras áreas do currículo.

Nessa perspectiva, verificamos que são produzidos recriações e significados distintos para os textos curriculares nos diferentes âmbitos em que, processualmente, o currículo se desenvolve. Contudo, a prevalente concepção de currículo, fundamentada na ideia de um documento prescritivo e estático tem como efeito a

produção de significados que resultam na estandardização das práticas educacionais; as ideias de eficiência e homogeneidade, reforçadas principalmente pelos materiais didáticos e matrizes das avaliações externas, inviabilizam o desenvolvimento de situações didáticas voltadas ao atendimento das especificidades locais e das múltiplas demandas oriundas dos diversos contextos socioeconômicos que compõem a realidade educacional do país.

Verificamos que, na trajetória da BNCC, assim como de toda política curricular, a regulação do currículo perpassa todos os âmbitos do seu desenvolvimento em processo, produzindo efeitos e tensões que respingam na prática docente. No caso da BNCC, as exigências requeridas pelas instâncias prescritoras do currículo, voltadas para os interesses capitalistas, respingam por meio de práticas que inibem as singularidades e especificidades dos territórios, intensificando o insucesso nas aprendizagens e os processos excludentes. Diante disso, implicitamente, as professoras e os professores são pressionados a responder às prescrições curriculares em detrimento das necessidades dos alunos, perdendo o sentido da própria ação docente.

Ao longo deste trabalho, verificamos que o campo do Currículo constitui um território cujo acesso continua pouco acessível às professoras e professores. Na construção da BNCC, o espaço de autoria do currículo pelos professores não foi constituído, visto que a participação dos docentes nesse processo consolidou-se como apenas meio de legitimar o caráter democrático e participativo da política. Ainda assim, defendemos que a educação, em especial o âmbito da Educação Matemática, pode constituir-se como espaço para o desenvolvimento de práticas educacionais contra-hegemônicas.

Embora reconheçamos que esta investigação não abarcou toda a complexidade inerente ao desenvolvimento curricular que circunda a política da BNCC, acreditamos que este trabalho nos proporcionou importantes reflexões sobre as políticas curriculares desenvolvidas no contexto da educação básica brasileira, bem como as implicações de tais políticas na prática educativa. Do mesmo modo, a análise da trajetória da BNCC evidenciou que uma reforma curricular não se concretiza na homologação do texto prescritivo, mas efetiva-se nas ressignificações e recriações que as políticas curriculares sofrem no âmbito prático, em que a tomada de decisão das professoras e professores sobre o currículo é elemento fundamental para a consecução das intenções pretendidas com a política curricular em questão.

Nesse sentido, o currículo precisa ser constantemente tematizado e constar nas pautas dos debates sobre a educação, de modo que as professoras e os professores reconheçam a importância dos sentidos produzidos por eles sobre o currículo, bem como a margem de autonomia e o poder de decisão que possuem diante das políticas curriculares.

REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos Augusto. Construindo o sistema nacional articulado de educação. *In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2010, [s. l.]. **Anais [...]** [S. l.: s. n.], 2010. p. 100 - 113.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. **A BNCC na contramão do PNE**, [s. l.], v. 2024, p. 8 - 22, 2014.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. **Recife: ANPAE**, 2018.
- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 47 - 68, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601262>>. Acesso em 20 jan. 2021>.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Formulação e implementação das políticas públicas em Educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 899 - 919, out. 2007.
- ARAÚJO, Rosangela de Oliveira Silva. **A Escrivência de Conceição Evaristo em Ponciá Vicêncio: encontros e desencontros culturais entre as versões do romance em português e em inglês**. 2012. 198 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e Associação Brasileira de Currículo (ABdC). **Ofício nº. 01/2015/GR**. Rio de Janeiro: ANPED, 9 nov. 2015.
- APPLE, Michael Willian. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu Sa (org.). Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.59 - 91.
- APPLE, Michael Willian. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. 288 p.
- BALL, Stephen John. **Educational reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen John. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 10 - 32, 2006.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 99 - 116, 2001.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa; FERNANDES, Filipe Santos. 20 Minutos na Fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertész. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, [s. l.], v. 28, n. 49, p. 717 - 743, 2014.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, [1996].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília – DF, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> >. Acesso em: 14 mai. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n 1.570, de 21 de dezembro de 2017**. Brasília, 2017.

CHAMPAGNAT, Pauline. Conceição Evaristo: a reconstrução de uma identidade fragmentada em Becos da memória. **Revista Criação & Crítica**, [s. l.], n. 22, p. 57 - 71, 21 dez. 2018.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 17, n. 49, p. 11 - 37, 2012.

CORBUCCI, Paulo Roberto et. al. Vinte anos da Constituição federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, n. 17, v. 2, n.17, p. 17 – 84, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano nacional de educação: política de estado para a educação brasileira. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **PNE em Movimento**. Brasília, DF: Inep, 2016.

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. **Revista Palmares**: cultura afro-brasileira, Brasília, v. 1, n. 1, p. 52 – 57, 2005. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf>. Acesso em 20 jan. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Conceição Evaristo por Conceição Evaristo**. Depoimento concedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literaafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 20 de jul. 2020.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. *In*: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (org.). **Mulheres no mundo**: etnia, marginalidade e diáspora, João Pessoa: Ideia Editora Universitária UFPB, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FIORENTINI, D. et al. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos de pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 137 - 159, 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n36/n36a09.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2020.

FRANCO, Denise Vieira. **Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)**: participação e representatividade em debate. 2013, 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

FREITAS, Fabrício Monte et al. Abrindo a caixa de candora: as competências da Matemática na BNCC. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [s. l.], v. 8, n. 17, p. 265 - 291, 2019.

KILPATRICK, Jeremy. Fincando estacas: uma tentativa de demarcar a educação matemática como campo profissional e científico. **Zetetiké**, Campinas, v. 4, n. 5, p. 99 – 120, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646867/13768>. Acesso em: 20 jan. 2021.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal**: Marxismo e educação em debate, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 14 - 24, 2017.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Revista Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 198 - 204, set/dez. 2010.

LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antonio Bosco. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 51 - 64, 2012.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. Política, poder e controle do currículo. *In*: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, p. 38 - 53, 2013.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008. 185 p.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Recontextualização e Híbridismo. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 50 - 64, jul./dez. 2005.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47 - 69, jan./abr 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento "todos pela educação"**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 184 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250813>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MENDES, Ana Claudia Duarte. Eco e memória: “vozes - mulheres”, de Conceição Evaristo. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 113 - 122, 2009.

MIGUEL, Antonio et al. Educação Matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 70 - 93, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 17, n. 49, p. 39 - 58, 2012.

MOREIRA, António Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, António Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7 - 38.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. *In: XXVII REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 2004, Caxambu – MG. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, 2004. p. 01 – 14. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/t0510.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PACHECO, José Augusto; PARASKEVA, João Menelau. As tomadas de decisão na contextualização curricular. **Cadernos de Educação FaE/UFPE**, Pelotas, n. 13, p. 7 - 18, ago/dez 1999.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? **Educação & Sociedade**, [s. l.], n. 73, p. 139 - 161, 2000.

PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 449-472, jul./set. 2013.

PACHECO, José Augusto. **Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

PERALTA, Deise Aparecida. O histórico de implantação curricular no estado de São Paulo: uma análise habermasiana dos últimos vinte anos. Mesa Redonda “Revisitando o currículo da matemática escolar a partir das dimensões cultural, política e social”. *In: Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2016, São Paulo. **Anais**. São Paulo: SBEM, 2016. p. 12. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6208_2604_ID.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

PERALTA, Deise Aparecida; GONÇALVES, Harryson Junio Lessa Matemática e a inclusão do outro. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 25, p. 399 – 416. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/21854/21591>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PESSOA, Fernando. **Navegar é preciso**. Editora Bibliomundi, 2020.

PIRES, Célia Maria Carolino. Educação Matemática e sua influência no processo de organização e desenvolvimento curricular no Brasil. **Boletim de Educação Matemática**, [s. l.], v. 21, n. 29, p. 13 - 42, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma Pedagogia das Competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. 352 p.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalva Maria Cardoso; CAMPOS, Roselaine Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. (org). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1, p. 174 – 197.

MOVIMENTO TODOS PELA BASE. **PERGUNTAS FREQUENTES**: base nacional comum curricular (BNCC). BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). 2017. Movimento Todos pela Base. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/anexo4_guia-BNC_FAQ.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, [s. l.], v. 51, n. 3, p. 330-342, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 158 p.

SOUZA, Tailane de Jesus. Tecendo o Entrelaçamento de Gênero e Raça: uma reflexão sobre a escrita de Conceição Evaristo. *In*: VIII Seminário Internacional, 2017, Salvador. **Anais** [...] Salvador: UFBA, 2018, p. 135 - 142. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26568>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TRICHES, Eliane F. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2018.

TUTTMAN, M. T.; AGUIAR, M. A. S. A construção da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: uma visão crítica. *In*: SIQUEIRA, I. C. P. (Org.). **BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Fundação Santillana, p. 81 - 94, 2019.

ANEXO A – Expectativas de Aprendizagem para os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental

ESPAÇO E FORMA				
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
- Identificar pontos de referência para indicar a localização na sala de aula. (2) - Identificar pontos de referência para indicar a localização de sua sala de aula na escola. (2) - Indicar como se movimentar no espaço escolar e chegar a um determinado local da escola, oralmente. - Indicar como se movimentar no espaço escolar e chegar a um determinado local da escola, oralmente e/ou por meio de desenhos. (2-3) - Fazer a leitura de croquis simples que indiquem e identifiquem a posição e a movimentação de um objeto ou pessoa. (2-5) - Indicar e identificar semelhanças e diferenças entre as formas dos objetos tridimensionais de seu cotidiano. (6-7) - Relacionar figuras planas com contornos de faces de figuras tridimensionais. (8) - Representar formas geométricas tridimensionais utilizando materiais manipulativos. (6-7) - Identificar semelhanças e diferenças entre as formas das figuras planas. (7-8) - Identificar, nos objetos de seu cotidiano, superfícies planas e superfícies arredondadas. (7) - Nomear algumas formas tridimensionais. (7) - Representar objetos do seu cotidiano por meio de desenhos. (7) - Identificar e nomear algumas formas planas. (8) - Reproduzir figuras planas em malhas quadriculadas. (8) - Utilizar o Tangram para compor e decompor figuras planas. (8)	- Localizar pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de posição. (1) - Identificar a movimentação de pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de direção e sentido. (2) - Observar e reconhecer figuras geométricas tridimensionais presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem e identificar algumas de suas características. (3) - Estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos - corpos redondos e poliedros - com uso de alguma nomenclatura. (3-4) - Identificar características de esteras, cones e cilindros. (3-4-5) - Identificar características de cubos, paralelepípedos e pirâmides. (3-4-5) - Identificar características de círculos e polígonos. (7) - Identificar características de triângulos e quadriláteros. (7) - Identificar figuras planas explorando o quebra-cabeça. (8) - Compor e decompor figuras planas. (8) - Reproduzir figuras planas em malhas quadriculadas. (8)	- Ler, interpretar e representar a posição de um objeto ou pessoa no espaço pela análise de maquetes, esboços, croquis. (1) - Ler, interpretar e representar a movimentação de um objeto ou pessoa no espaço pela análise de maquetes, esboços, croquis que mostrem trajetos. (1-2) - Identificar semelhanças e diferenças entre cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos. (3) - Identificar planificações de algumas pirâmides e prismas. (4) - Identificar números de vértices, faces e arestas de poliedros. (4) - Identificar características de figuras poligonais. (5-7) - Explorar características de figuras quadrangulares. (6) - Explorar características de figuras triangulares. (7) - Realizar a composição e a decomposição de figuras planas. (8) - Explorar a simetria em figuras planas. (8)	- Reconhecer semelhanças e diferenças entre corpos redondos e/ou poliedros. (1-2) - Identificar planificações de corpos redondos e poliedros. (1) - Identificar nos poliedros, elementos como faces, vértices e arestas e fazer sua contagem. (3) - Identificar regularidades nas contagens de faces, vértices e arestas no caso dos prismas e das pirâmides. (3) - Identificar figuras poligonais e circulares nas superfícies planas das figuras tridimensionais. (5) - Identificar semelhanças e diferenças entre polígonos, usando critérios como número de lados e número de ângulos. (5) - Reproduzir figuras poligonais em malhas quadriculadas ou pontilhadas, observando seus elementos. (5) - Utilizar malhas quadriculadas para representar, no plano, a posição de uma pessoa ou objeto. (4) - Descrever, interpretar e representar a posição ou a movimentação de uma pessoa ou objeto e construir itinerários. (4-7) - Explorar a simetria em figuras planas. (8)	- Descrever, interpretar e representar a posição ou a movimentação de uma pessoa ou objeto no espaço e construir itinerários. (1) - Interpretar representações no plano cartesiano, usando coordenadas. (1) - Reconhecer elementos e propriedades de poliedros, explorando planificações de algumas dessas figuras. (3) - Resolver problemas envolvendo o número de vértices, faces e arestas de um poliedro. (3) - Compor e decompor figuras planas. (4-6) - Identificar que qualquer polígono pode ser composto a partir de figuras triangulares. (6) - Reconhecer elementos e propriedades de polígonos e círculos. (5) - Identificar semelhanças e diferenças entre polígonos, usando critério os eixos de simetria. (8) - Identificar quadriláteros observando as relações entre seus lados (paralelos, congruentes e perpendiculares). (8) - Estudar características de figuras como a rigidez triangular. (5) - Estudar características de polígonos. (4) - Ampliar e reduzir figuras planas pelo uso de malhas. (7) - Construir figuras simétricas a uma figura dada. (8) - Identificar eixos de simetria num polígono. (8) - Identificar ângulos retos. (4)

GRANDEZAS E MEDIDAS				
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
- Identificar dias da semana e do mês, explorando o calendário. (1-3-4-5) - Relacionar dia, mês e ano presentes na escrita de uma data. (3-5) - Identificar comprimentos, utilizando passos, palmos e também a fita métrica e a régua. (4-5-8) - Identificar capacidades, utilizando recipientes diversos e também o litro. (6) - Identificar massas, utilizando balanças e conhecendo o quilograma. (7) - Identificar objetos que podem ser comprados por unidades de massa ou capacidade. (7) - Realizar estimativas relativas a medições. (5-7-8) - Reconhecer algumas cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro usadas no dia a dia. (3) - Identificar que um dia tem 24 horas. (4)	- Identificar unidades de tempo como dia, semana, mês e utilizar calendários. (1-2) - Comparar comprimentos por meio de estratégias pessoais. (2) - Conhecer e usar alguns instrumentos de medida de comprimento. (2) - Comparar massas por meio de estratégias pessoais. (3) - Conhecer e usar alguns instrumentos de medida de massa. (3) - Comparar capacidades por meio de estratégias pessoais. (4) - Conhecer e usar alguns instrumentos de medida de capacidade. (4) - Identificar períodos de tempo - bimestre, trimestre e semestre. (5-6) - Identificar medidas de tempo - hora e minuto - pelo uso de relógios digitais. (7-8) - Identificar medidas de tempo - hora e minuto - pelo uso de relógios de ponteiros. (8) - Reconhecer cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro e resolver problemas. (7)	- Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e realizar possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores. (1) - Estabelecer relação entre unidades de tempo - dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano. (1-2) - Resolver problemas que envolvam a compreensão de medidas de comprimento. (3) - Produzir escritas que representem o resultado de uma medição de comprimento, comunicando o resultado por meio de seus elementos constitutivos. (3) - Reconhecer de unidades usuais de medida como metro, centímetro e quilômetro. (3) - Resolver problemas que envolvam a compreensão de medidas de massa. (4-7) - Produzir escritas que representem o resultado de uma medição de massa, comunicando o resultado por meio de seus elementos constitutivos. (4) - Reconhecer unidades usuais de medida como quilograma e grama. (4) - Resolver problemas que envolvam a compreensão de medidas de capacidade. (5) - Produzir escritas que representem o resultado de uma medição de capacidade, comunicando o resultado por meio de seus elementos constitutivos. (5) - Reconhecer unidades usuais de medida como litro e mililitro. (5) - Fazer a leitura de horas e resolver problemas que envolvam a compreensão das horas. (6) - Utilizar unidades usuais de temperatura em situações-problema. (7) - Estabelecer algumas relações entre unidades de medida mais usuais, fazendo conversões simples. (8)	- Reconhecer unidades usuais de tempo e de temperatura. (1-2) - Utilizar unidades usuais de tempo e de temperatura em situações-problema. (1-2) - Utilizar medidas de tempo em realização de conversões simples, entre dias e semanas, horas e dias, semanas e meses. (1) - Utilizar em situações-problema unidades usuais de medida de comprimento, massa ou capacidade. (2-3-4) - Fazer uso de instrumentos para medir comprimento, massa ou capacidade. (2-4) - Realizar estimativas sobre o resultado de uma dada medição de comprimento, massa ou de capacidade. (2-3-4-8) - Resolver situações-problema que envolvem o cálculo de área e perímetro de figuras poligonais e não poligonais. (8) - Utilizar o sistema monetário brasileiro em situações-problema. (5) - Calcular perímetro e área de figuras poligonais retangulares. (7) - Relacionar as ideias de perímetro e área de figuras poligonais. (6-7)	- Utilizar o sistema monetário brasileiro em situações-problema. (1) - Utilizar unidades usuais de tempo e temperatura em situações problema. (3) - Resolver situações-problema que envolvam o uso de medidas de comprimento, massa e capacidade, representadas na forma decimal. (2-3) - Resolver situações-problema que envolvam o cálculo de distâncias. (4) - Realizar medidas de ângulos internos de um polígono dado. (5) - Identificar ângulos sob a perspectiva de mudança de direção e resolver situações-problema de movimentação, envolvendo essa ideia. (5) - Identificar ângulo reto, agudo e obtuso. (5) - Calcular o perímetro de figuras triangulares. (6) - Calcular a área de figuras triangulares pela decomposição de figuras quadrangulares. (6) - Reconhecer e utilizar medidas como o metro quadrado e o centímetro quadrado. (7) - Avaliar a adequação do resultado de uma medição. (8)

dobro ou o triplo de objetos de outra coleção dada. (8) - Indicar o número de objetos que será obtido se uma coleção for repartida em partes iguais. (8) - Utilizar calculadora simples. (2) - Analisar, interpretar e resolver situações-problema com diferentes significados do campo aditivo por meio de estratégias pessoais. (5-6) - Analisar, interpretar e resolver situações-problema com diferentes significados do campo multiplicativo por meio de estratégias pessoais. (7-8)	utilizado no cálculo. (3) - Utilizar sinais convencionais ($\times$, $\div$, $=$) na escrita de operações de multiplicação e divisão. (6-8) - Analisar, interpretar, resolver e formular situações-problema, compreendendo alguns dos significados do campo multiplicativo, por meio de estratégias pessoais. (6-7-8) - Construir fatos básicos da multiplicação e divisão a partir de situações-problema para constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo. (6-7) - Utilizar a decomposição das escritas numéricas para a realização de cálculos que envolvem a adição e a subtração. (3-4-5) - Realizar cálculos por meio de estratégias pessoais e algumas técnicas operatórias convencionais. (8)	adequação do resultado de uma adição ou de uma subtração e usar a calculadora para desenvolvimento de estratégias de verificação e controle de cálculos. (6)	que envolvam alguns dos significados dos números racionais: quociente e parte-todo. (6-7) - Estabelecer relações entre representação fracionária e representação decimal de um número racional. (6-7) - Estabelecer relações entre diferentes representações fracionárias de um número racional (noção de equivalência). (8) - Calcular o resultado de adições e subtrações de números racionais na forma fracionária e decimal, por meio de estratégias pessoais e pelo uso de técnicas operatórias. (8) - Analisar, interpretar e resolver situações-problema, no campo aditivo, envolvendo números racionais na forma decimal. (8) - Comparar números racionais na sua representação fracionária e decimal. (8)	com o apoio em representações gráficas. (6) - Comparar e ordenar números racionais de uso frequente, na representação fracionária e na representação decimal, localizando-os na reta numérica. (3) - Identificar fração com significado de parte-todo. (2) - Analisar, interpretar e resolver situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações do campo aditivo, envolvendo números racionais. (4-5) - Relacionar representações fracionárias e representação decimal de um mesmo número racional. (3) - Analisar, interpretar e resolver situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações do campo multiplicativo, envolvendo números racionais, sem uso de regras. (4-5) - Calcular o resultado de adições e subtrações de números racionais, por meio de estratégias pessoais e pelo uso de técnicas operatórias convencionais. (4) - Utilizar procedimentos pessoais de cálculo para resolver adições com números racionais apresentados na forma decimal. (4) - Calcular o resultado de algumas multiplicações e divisões de números racionais, por meio de estratégias pessoais. (5) - Resolver problemas que envolvem diferentes representações de números racionais. (6-7) - Explorar regularidades nos resultados de operações com números racionais. (6) - Resolver situações-problema que envolvem o uso da porcentagem no contexto diário, como 10%, 20%, 50%, 25%. (7-8)
---	---	---	---	--

NÚMEROS E OPERAÇÕES				
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
- Identificar e ou produzir escritas numéricas relativas a números familiares e frequentes. (1-2-5-6) - Reconhecer a utilização de números no seu contexto doméstico e formular hipóteses sobre sua leitura e escrita. (1-2-3-6) - Realizar a contagem de objetos (em coleções móveis ou fixas) pelo uso da sequência numérica oral. (2-3-4) - Fazer contagens orais em escalas ascendentes e descendentes, de um em um, de dois em dois, de três em três, de quatro em quatro. (2-3-4) - Construir procedimentos (como formar pares, agrupar) para facilitar a contagem e a comparação entre duas coleções. (5) - Fazer agrupamentos de 10 em 10. (4) - Comparar números e identificar o maior e o menor. (2-3-4-7-8) - Construir procedimentos para comparar a quantidade de objetos de duas coleções, identificando a que tem mais, a que tem menos, ou se têm a mesma quantidade. (5-6-7) - Utilizar, em situações-problema a função ordinal do número. (5-6-7-8) - Indicar o número de objetos que será obtido se duas coleções de objetos forem reunidas. (5-6-8) - Indicar o número de objetos que será obtido se forem acrescentados objetos a uma coleção dada. (5-6-8) - Indicar o número de objetos que será obtido se forem retirados objetos de uma coleção dada. (5-8) - Indicar o número de objetos que deve ser acrescentado a uma coleção de objetos, para que ela tenha tantos elementos quantos os de outra coleção dada. (7-8) - Indicar o número de objetos que compõe uma coleção que deva ter o	- Utilizar números para expressar quantidades de elementos de uma coleção e para expressar a ordem de um elemento em uma sequência. (1) - Utilizar números como código na organização de informações. (1) - Utilizar diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção: contagem; formação de pares; estimativa e correspondência de agrupamentos. (1) - Identificar regularidades na série numérica para nomear, ler e escrever números naturais. (1) - Organizar agrupamentos para facilitar a contagem e a comparação entre coleções. (1-2-6) - Produzir escritas numéricas de números frequentes e escrever números em sequência, identificando regularidades e regras do Sistema de Numeração Decimal. (1-2) - Formular hipóteses sobre a grandeza numérica, pela identificação da quantidade de algarismos e da posição ocupada por eles na escrita numérica. (1-2) - Utilizar a calculadora para produzir, comparar escritas numéricas e observar regularidades. (2-6) - Contar em escalas ascendentes e descendentes de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez, etc. (1-2) - Ler, escrever comparar e ordenar números. (3-4-5-6-7-8) - Analisar, interpretar, resolver e formular situações-problema, do campo aditivo (comparação, composição e transformação), por meio de estratégias pessoais. (3-4-5-6-8) - Utilizar sinais convencionais (+, -, =) na escrita de operações de adição e subtração. (3-4-5) - Construir fatos básicos da adição e subtração a partir de situações-problema para constituição de um repertório a ser	- Ler, escrever, comparar e ordenar números pela compreensão das características do sistema de numeração decimal. (1-3) - Observar critérios que definem uma classificação de números (maior que, menor que, estar entre) e de regras usadas em séries (mais 1, mais 2, dobro, metade). (1) - Contar em escalas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número dado. (1) - Utilizar a calculadora para produzir e comparar escritas numéricas. (1) - Analisar, interpretar, resolver e formular situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações. (1-2-3-4-5-6-7-8) - Utilizar sinais convencionais (+, -, =) na escrita de operações de adição e subtração. (6) - Organizar fatos básicos (tabuadas) da adição/subtração pela identificação de regularidades e propriedades. (1-2-4-5) - Identificar relações entre fatos básicos da adição e subtração. (4) - Utilizar a decomposição das escritas numéricas para a realização do cálculo mental, exato e aproximado de adições e também uma técnica convencional para calcular o resultado de adições e subtrações. (6) - Utilizar sinais convencionais (x, :, =) na escrita de operações de multiplicação e divisão. (7) - Construir fatos básicos da multiplicação e divisão (por 2, por 3, por 4, por 5) a partir de situações-problema, para constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo. (3-7-8) - Calcular resultados de multiplicação e divisão, por meio de estratégias pessoais. (5) - Utilizar estimativas para avaliar a	- Reconhecer números naturais no contexto diário. (1) - Compreender e utilizar as regras do sistema de numeração decimal, para leitura e escrita, comparação, ordenação e arredondamento de números naturais de qualquer ordem de grandeza. (1) - Utilizar a decomposição das escritas numéricas para a realização do cálculo mental exato e aproximado em adições e subtrações. (1) - Utilizar a decomposição das escritas numéricas para a realização de cálculos de adição e subtração. (1) - Utilizar procedimentos próprios para a realização da multiplicação e divisão. (2-4) - Utilizar a decomposição das escritas numéricas para a realização de cálculos de multiplicação e divisão. (4) - Analisar, interpretar e resolver situações-problema, compreendendo os diferentes significados das operações do campo aditivo e multiplicativo, envolvendo números naturais. (1-2-3-4-5-7) - Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial. (7) - Utilizar sinais convencionais (+, -, x, :, =) (6) - Formular situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações do campo aditivo e multiplicativo envolvendo números naturais. (8) - Explorar regularidades nos resultados de operações com números naturais. (1-2-3-4-5-6-7-8)	- Reconhecer números racionais no contexto diário, fazendo a leitura dos números racionais de uso frequente, na representação fracionária e na representação decimal. (2-4) - Reconhecer que os números racionais admitem diferentes (infinitas) representações na forma fracionária. (2) - Identificar e produzir frações equivalentes, pela observação de representações gráficas e de regularidades nas escritas numéricas. (3) - Identificar e produzir diferentes escritas nas representações fracionária e decimal

TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO				
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
- Preencher fichas de identificação pessoal com dados como idade, altura, número de irmãos, peso etc. (1) - Ler tabelas simples. (1-2-3-4-5) - Organizar dados em tabelas simples. (1-2) - Fazer observações sobre condições do tempo e registrá-las em tabelas simples. (4) - Organizar coletivamente um cronograma de atividades cotidianas. (4-5-6-7-8) - Organizar tabelas para apresentar o resultado de observações como as de semelhanças e diferenças entre as formas dos objetos. (6) - Organizar em tabelas simples, os resultados obtidos ao realizarem a medição de comprimento ou massa. (5-7) - Preencher tabelas simples com alguns fatos básicos das operações para observação de regularidades da adição e da subtração. (7-8) - Preencher tabelas simples com alguns fatos básicos da multiplicação e da divisão. (8)	- Ler e interpretar informações contidas em imagens que contenham dados numéricos. (1-2) - Ler e interpretar informações apresentadas em tabelas simples, de dupla entrada. (1-2-3-4-5-6-7-8) - Ler e interpretar informações representadas por gráficos de coluna. (3-4-5) - Organizar dados apresentados de uma tabela simples em um gráfico de colunas. (5)	- Ler, interpretar e construir tabelas simples. (1-3) - Ler e interpretar tabelas de dupla entrada. (1-2-4-7) - Ler e interpretar dados apresentados em gráficos de colunas ou de barras. (2-4) - Produzir textos escritos a partir da interpretação de tabelas simples. (5-7) - Produzir textos escritos a partir da interpretação de tabelas de dupla entrada. (6) - Produzir textos escritos a partir da interpretação de gráficos de barras. (8) - Produzir textos escritos a partir da interpretação de gráficos de colunas. (7)	- Ler informações de tempo e temperatura em diferentes registros. (1) - Ler e interpretar dados sobre medidas de comprimento, massa e capacidade usando tabelas simples ou de dupla entrada. (1-2) - Coletar e organizar dados sobre medidas de comprimento, massa e capacidade usando gráficos de linhas, colunas ou de barras. (2-3-4) - Ler e interpretar gráficos simples de setores. (7) - Ler e interpretar tabelas simples e gráficos de linhas. (5) - Identificar as possíveis maneiras de combinar elementos de uma coleção e de contabilizá-las usando estratégias pessoais. (6) - Explorar a ideia de probabilidade em situações-problema que envolvam noções de combinatoria. (8)	- Resolver problemas com dados apresentados de maneira organizada por meio de tabelas simples e de dupla entrada. (1-3) - Analisar dados apresentados em tabelas de dupla entrada. (4) - Resolver problemas com dados apresentados de maneira organizada por meio de gráficos de setores e de linhas. (5) - Identificar as possíveis maneiras de combinar elementos de uma coleção e de contabilizá-las usando estratégias pessoais. (7) - Explorar a ideia de probabilidade em situações-problema simples. (8) - Fazer leitura de informações apresentadas por meio de porcentagens, divulgadas na mídia e presentes em folhetos de informações. (6)

Fonte: Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Matemática – Versão Preliminar

Organização do EMAI:

- 1º Bimestre: Vol. 1 e 2
- 2º Bimestre: Vol. 3 e 4
- 3º Bimestre: Vol. 5 e 6
- 4º Bimestre: Vol. 7 e 8

ANEXO B – Pauta da Reunião do Preparo Pedagógico de Material e Orientação Técnica (Matemática) – CICLO I (2º e 3º ano)



7º PREPARO PEDAGÓGICO DE MATERIAL E ORIENTAÇÃO TÉCNICA

MATEMÁTICA – CICLO I (2º e 3º ano)

07, 21 e 22 de outubro de 2015

*“Se o professor vê os alunos errarem sem entender o percurso que estão trilhando, o trabalho não funciona”
(Gerard Vergnaud)*

Objetivos

- Estudar e discutir a proposta da Base Nacional Comum Curricular na área de Matemática – Ensino Fundamental.
- Oportunizar ao aluno, no processo de resolução de problemas, o desenvolvimento do pensamento lógico, criatividade, intuição, capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.
- Analisar a resolução de problemas matemáticos aditivos e multiplicativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da diversidade de categorias semânticas envolvidas nas ideias dos campos conceituais e o uso da representação das mesmas no ensino e aprendizagem.
- Concluir os estudos realizados nos encontros de preparo pedagógico de material e orientação técnica durante o ano de 2015.

Conteúdos

- Base Nacional Comum Curricular.
- Expectativas de aprendizagem do município de São José do Rio Preto.
- Resolução de problemas:
 - Relação com as expectativas de aprendizagem.
 - Estudo dos campos conceituais: aditivo e multiplicativo.
 - Variáveis didáticas.
 - Tipos de problema.
- Síntese dos encontros anteriores.

Atividades

- 1) Leitura: **Viva o crachá** (Walcyr Carrasco in: *Revista Veja São Paulo – Agosto*).
- 2) Estudo da proposta da Base Nacional Comum Curricular:
 - Introdução pelo formador.
 - Leitura em pequenos grupos dos objetivos propostos para o 2º/3º ano do Ensino Fundamental.
 - Síntese das discussões e registro.
- 3) Retomada do encontro anterior.
- 4) Resolução de problemas:
 - Rede de ideias: *Professores, como fazem a seleção de situações problemas a serem levados para a sala de aula?*
 - Definição de campo conceitual.
 - Contextualização de situações problema e análise dos procedimentos utilizados pelos alunos.
 - Estudo dos campos conceituais: aditivo e multiplicativo.
 - Classificação dos problemas de acordo com os campos conceituais.
 - Diversidade na apresentação de situações problema.
- 5) Finalização do trabalho de formação em Matemática do ano letivo de 2015 através da retomada e síntese dos conteúdos abordados durante os encontros de PPMOT.

Avaliação do Encontro

- Enviar fotos, filmagens, dúvidas, comentários, sugestões, relatos de aula, registros reflexivos para o e-mail lereescreversjr.mat@gmail.com.

Referências Bibliográficas

- BNCC (Base Nacional Comum Curricular): proposta por UNDIME – CONSED – MEC – Governo Federal, 2015, disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> (acesso em 18/09/2015).
- PIRES, Célia M.C. *Educação Matemática: conversas com professores dos anos iniciais*, São Paulo : ZÉ-Zapt Editora, 2012.
- POLYA, G. *A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático*, tradução e adaptação Heitor Lisboa de Araújo, Rio de Janeiro : Interciência, 1995.
- Formação de Professores: Matemática – Ensino Fundamental I – Caderno Bimestral I e II – Fundação Vale.
- PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais): Matemática / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª edição. Brasília, 2001.
- Pró Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Matemática – MEC, Brasília, 2007.
- PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa): Grandezas e Medidas / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2014.

PRÓXIMO ENCONTRO: 04/11 - G1; 11/11 - G2; 12/11 - G3

ANEXO C – Estudo da proposta da BNCC – Matemática

Estudo da proposta da BNCC – Matemática

Cada grupo irá analisar um eixo de conteúdo e fazer um registro deste estudo a ser entregue ao formador.

A seguir, alguns aspectos norteadores para o registro do estudo e discussão da BNCC

- ✓ Quanto a **clareza** com que as ideias, princípios e objetivos são apresentados (a linguagem é clara, de boa compreensão?).
- ✓ Quanto a **relevância** dos conhecimentos e objetivos de aprendizagem em face das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.
- ✓ Quanto a **pertinência** dos conhecimentos e objetivos de aprendizagem para o ano ou ciclo.
- ✓ Quanto a **modificação, exclusão ou inclusão** de objetivos de aprendizagem, considerando:
 - Se o objetivo deve ser apresentado em outro ano.
 - Se as ideias ou argumentos são conflitantes às expectativas de aprendizagem (orientações curriculares do Estado de SP).
 - Se as ideias ou argumentos são conflitantes a metodologia do componente curricular.

Observações

- Não faça o registro em itens. Eles são apenas norteadores.
- Escreva o nome do eixo de conteúdo foi analisado pelo grupo.
- Identifique (pode ser pelas siglas) e depois descreva o objetivo a ser alterado, excluído ou incluído e justifique a mudança.
- Escreva o nome completo dos componentes do grupo.

EIXO DE CONTEÚDO:

Nomes dos componentes do grupo:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

ANEXO D – Habilidades da Área da Matemática – Ensino Fundamental – Anos Iniciais0

ÁREA	ETAPA	ANO	ETIQUETA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
MATEMÁTICA	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	2º ANO	GEOMETRIA
				MTMT2FOA014. Identificar e descrever deslocamentos e localização de pessoas e objetos no espaço, considerando pontos de referência. MTMT2FOA015. Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico. MTMT2FOA016. Descrever, comparar, nomear e classificar figuras planas (círculo, triângulo, quadrado, retângulo) por características comuns, apresentadas em diferentes posições, ou seja, com e sem lados paralelos às bordas da folha de papel.
				MTMT2FOA017. Estimar, realizar e comparar medições de comprimentos horizontais, verticais e de contornos formados por linhas retas, utilizando unidades de medida não convencionais (exemplo: palmo, passo, lápis, pedaço de barbante). MTMT2FOA018. Identificar, ordenar e relacionar datas, dias da semana, meses do ano e eventos (exemplo: planejamentos diários, situações do cotidiano, programações), utilizando calendários. MTMT2FOA019. Ler, identificar e registrar horas (hora, meia hora) e duração de eventos (horário de início e fim) em relógios analógicos e digitais. MTMT2FOA020. Reconhecer e nomear moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro, estabelecendo equivalências de valores.
				ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE
				MTMT2FOA021. Descrever resultados de eventos cotidianos, envolvendo o acaso, indicando-os como "prováveis", "pouco prováveis", "improváveis". MTMT2FOA022. Identificar uma informação (exemplo: "quantos?", "quem?" e comparar duas informações (exemplo: "quem tem menos?" ou "qual o maior?") apresentadas em tabela simples ou gráfico de colunas. MTMT2FOA023. Coletar dados de duas variáveis (exemplo: número de irmãos e bairro onde mora) e apresentar os resultados por meio de tabelas e gráficos pictóricos ou de colunas.
MATEMÁTICA	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	2º ANO	NÚMEROS E OPERAÇÕES
				MTMT2FOA024. Estimar, contar e comparar quantidades de elementos em coleções de pelo menos 100 objetos, dispostos nas formas ordenada e desordenada, de diferentes maneiras (exemplo: de 2 em 2, de 4 em 4, de 5 em 5), apresentando o resultado por meio de gestos, oralmente e usando registro (desenhos ou símbolos), utilizando termos como mais, menos, mesma quantidade. MTMT2FOA025. Associar a denominação de números até 100 à sua representação simbólica (do registro com algarismos ao registro com a língua Matemática e vice-versa). MTMT2FOA026. Compor e decompor números até 100 (exemplo: $24 = 20 + 4$ ou $24 = 6 + 18$ ou $24 = 26 - 2$). MTMT2FOA027. Resolver e elaborar problemas de adição e subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar) em linguagem oral, com o suporte de imagem ou material de manipulação, envolvendo quantidades de até 100 elementos, utilizando estratégias próprias (exemplo: desenho, decomposição numérica, palavrão). MTMT2FOA028. Resolver e elaborar problemas envolvendo ideias multiplicativas (adição de parcelas iguais, elementos apresentados em disposição retangular, dobro e metade) em linguagem oral, com o suporte de imagens ou materiais de manipulação.
				ALGÉBRICA E FUNÇÕES
				MTMT2FOA029. Construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente, começando por um número qualquer (exemplo: escreva até 15 de 2 em 2, começando do número 5). MTMT2FOA030. Identificar e descrever a regra de formação de uma sequência ordenada de números naturais para completar o número que falta (exemplo: escreva o número ausente na sequência: 7, 10, 13, ____, 19, 22, 25).

ÁREA MATEMÁTICA – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS - 3º ANO

ÁREA	ETAPA	ANO	EIXO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
MATEMÁTICA	ENSINO FUNDAMENTAL	3º ANO INICIAIS	GEOMETRIA	MTMT3FOA031. Identificar e descrever localização (considerando mais de um ponto de referência) e deslocamentos (incluindo mudanças de direção) de pessoas e objetos no espaço. MTMT3FOA032. Reconhecer e nomear as representações de figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico e associando prismas e pirâmides a suas planificações. MTMT3FOA033. Descrever, comparar, nomear e classificar figuras planas (círculo, triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes posições, ou seja, com e sem lados paralelos às bordas da folha de papel. MTMT3FOA034. Reconhecer figuras iguais (congruentes), usando sobreposição, desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, utilizando tecnologias digitais.
			GRANDEZAS E MEDIDAS	MTMT3FOA035. Estimar, fazer medições, comparar e ordenar comprimentos, massas e capacidades, utilizando unidades não convencionais de medida e unidades convencionais mais usuais. MTMT3FOA036. Comparar áreas de duas figuras planas, recorrendo às relações entre elas ou à decomposição e à composição. MTMT3FOA037. Ler, identificar e registrar horas (hora, meia hora e quarto de hora) e duração de eventos (horário de início e fim) em relógios analógicos e digitais. MTMT3FOA038. Reconhecer e comparar valores de moedas e cédulas e estabelecer equivalências de um mesmo valor, utilizando diferentes cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.
			ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE	MTMT3FOA039. Identificar, em eventos familiares, envolvendo o acaso, a variação dos resultados possíveis (exemplo: reconhecer que há diferentes respostas para uma pergunta, que há diferentes resultados em sorteio). MTMT3FOA040. Interpretar e comparar dados apresentados em uma tabela simples, gráficos de barras ou de colunas. MTMT3FOA041. Coletar dados de duas variáveis, organizando-os em categorias, e selecionar meios para comunicar os resultados como listas, tabelas, gráfico de colunas simples, com ou sem uso de tecnologias digitais.
			NÚMEROS E OPERAÇÕES	MTMT3FOA042. Ler, escrever, comparar e ordenar números até 1000, associando o registro em algarismos ao registro em Língua Materna. MTMT3FOA043. Compor e decompor números até 1000 (exemplo: $168 = 100 + 60 + 8$ ou $168 = 50 + 50 + 18$). MTMT3FOA044. Identificar relações entre dúzia e meia dúzia; dezena e meia dezena; centena e meia centena. MTMT3FOA045. Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando o cálculo mental. MTMT3FOA046. Resolver e elaborar problemas de multiplicação, envolvendo as ideias de adição de parcelas iguais, elementos apresentados em disposição retangular, proporcionalidade, dobro e triplo. MTMT3FOA047. Resolver e elaborar problemas de divisão (repartir uma coleção em partes iguais, determinar quantas vezes uma quantidade cabe em outra, metade e terça parte) em linguagem verbal, com o suporte de imagens ou materiais de manipulação.
			ÁLGEBRA E FUNÇÕES	MTMT3FOA048. Organizar sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, e descrever a regra de formação da sequência. MTMT3FOA049. Escrever diferentes sentenças de adições ou subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.



ÁREA MATEMÁTICA – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS - 4º ANO

ÁREA	ETAPA	ANO	EMO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
MATEMÁTICA	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	4º ANO	GEOMETRIA
				MTMT4FOAO050 Identificar e descrever localização e movimentação de objetos no espaço, mudança de direção, usando termos, tais como: paralelas, transversais, perpendiculares, intersecção, direita e esquerda. MTMT4FOAO051 Analisar, nomear e comparar figuras espaciais por seus atributos (exemplo: número de vértices, de faces e de arestas, formato da face), mesmo que apresentadas em diferentes posições, associando figuras geométricas espaciais com suas planificações. MTMT4FOAO052 Reconhecer ângulos em figuras planas (poligonais) e identificar o ângulo reto. MTMT4FOAO053 Construir figuras por reflexão e translação em malhas (quadrículas ou triangulares), usando tecnologias digitais e desenhar figuras poligonais, utilizando régua e esquadros.
				GRANDEZAS E MEDIDAS
				MTMT4FOAO054 Estimar, fazer medições, comparar e ordenar comprimentos, massa e capacidade, utilizando as unidades convencionais mais usuais. MTMT4FOAO055 Compreender a noção de perímetro e medir o perímetro de uma figura plana simples. MTMT4FOAO056 Compreender a noção de área e comparar medidas de áreas de figuras planas desenhadas em malha quadriculada pela contagem de quadradinhos e metade do quadradinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área. MTMT4FOAO057 Ler, identificar e registrar horas em relógios analógicos e digitais e calcular intervalos de tempo. MTMT4FOAO058 Reconhecer temperatura como grandeza, identificando termômetros como instrumento de medida e o grau Celsius como unidade. MTMT4FOAO059 Compreender e utilizar termos empregados (troco, lucro, prejuízo) em situações que envolvem o sistema monetário (compra, venda, formas de pagamento).
				ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE
				MTMT4FOAO060 Identificar dentre eventos cotidianos aqueles que têm maior chance de ocorrência. MTMT4FOAO061 Ler e interpretar tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas e de barras. MTMT4FOAO064 Coletar e comunicar dados de uma pesquisa (variáveis categóricas ou numéricas), usando tabelas, inclusive as de dupla entrada, com ou sem uso de tecnologias digitais.
				NÚMEROS E OPERAÇÕES
				MTMT4FOAO065 Compor e decompor números de diferentes maneiras, relacionando o valor posicional do zero à sua decomposição polinomial (exemplo: $504 = 5 \times 100 + 0 \times 10 + 4 \times 1$ ou $504 = 2 \times 250 + 4$). MTMT4FOAO066 Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais, envolvendo seus diferentes significados, utilizando ou não o cálculo mental. MTMT4FOAO067 Relacionar adição e subtração, multiplicação e divisão, como operações inversas. MTMT4FOAO068 Resolver e elaborar problemas de multiplicação, com números naturais, envolvendo as ideias de adição de parcelas iguais, elementos apresentados em disposição retangular, proporcionalidade e a ideia de combinatoria. MTMT4FOAO069 Resolver e elaborar problemas envolvendo ideias de divisão, com números naturais, utilizando diferentes estratégias baseadas na decomposição de números (por exemplo: $384 \div 3 = (300 \div 3) + (60 \div 3) + (24 \div 3) = 100 + 20 + 8 = 128$). MTMT4FOAO070 Reconhecer e representar frações usuais de quantidades contínuas e discretas, relacionando-as às frações unitárias. MTMT4FOAO071 Reconhecer que, em uma unidade dividida em 10 partes iguais, cada parte corresponde a um décimo e que, em uma unidade dividida em 100 partes iguais, cada parte corresponde a um centésimo, representando simbolicamente décimos e centésimos, bem como elaborando composições e decomposições de números decimais (décimos e centésimos).
				ÁLGEBRA E FUNÇÕES
				MTMT4FOAO072 Citar e descrever sequências ordenadas de números naturais menores que 50, para os quais as divisões por determinado número (2, 3, 4 ou 5) resultem em restos iguais (exemplo: sequência dos números menores que 30 cujo resto da divisão por 5 é 3). MTMT4FOAO073 Completar sequências com elementos ausentes, descrevendo os critérios adotados. MTMT4FOAO074 Descrever o que ocorre com o resultado da adição ou da subtração de dois números, ao se adicionar um número qualquer a um de seus termos. MTMT4FOAO075 Resolver e elaborar problemas simples que envolvam igualdades matemáticas com uma operação (adição, subtração, multiplicação ou divisão) em que um dos termos é desconhecido (exemplo: $30 \div ? = 6$).

ÁREA MATEMÁTICA – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS - 5º ANO

ÁREA	ETAPA	ANO	EIXO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
MATEMÁTICA	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	5º ANO	MTMT5FOA076. Localizar objetos no espaço, usando noções de coordenadas (exemplo: mapas de cidade, batalha naval, células em planilhas eletrônicas, plano cartesiano, coordenadas geográficas). MTMT5FOA077. Reconhecer e nomear polígonos, considerando o número de lados, de vértices e de ângulos e desenhá-los, utilizando material de desenho e/ou tecnologias digitais. MTMT5FOA078. Identificar elementos de prismas e pirâmides (vértices, arestas e faces). MTMT5FOA079. Reconhecer, em situações de ampliação e redução, a conservação dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais.
				MTMT5FOA080. Comparar e ordenar grandezas (comprimento, área, massa e capacidade), utilizando unidades convencionais de medida e reconhecendo as relações entre as unidades de medida mais usuais. MTMT5FOA081. Medir o perímetro de quadriláteros, triângulos e outros polígonos. MTMT5FOA082. Descrever o que ocorre com as medidas do perímetro e da área de um quadrado, quando se altera a medida de seus lados (exemplo: dobra, triplica). MTMT5FOA083. Compreender a grandeza volume, de objetos tridimensionais, por meio de empilhamentos de cubos.
				MTMT5FOA084. Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório (exemplo: sortear uma menina de um grupo de alunos), indicando se esses resultados são igualmente prováveis ou não (se a quantidade de meninas e meninos for igual, a chance de sortear uma menina será a mesma do que a de sortear um menino, mas se as quantidades forem diferentes, as chances não serão iguais). MTMT5FOA085. Indicar a probabilidade de sucesso de um evento simples, por meio de uma razão, quando os resultados do experimento são equiprováveis, ou seja, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer. MTMT5FOA086. Comparar e interpretar dados apresentados em gráficos de colunas, barras e de linhas. MTMT5FOA087. Coletar dados e comunicar os resultados de pesquisa selecionando as representações mais adequadas entre as já estudadas (tabelas, gráficos de colunas, de barras ou de linhas), com e sem o uso de tecnologias digitais.

ÁREA	ETAPA	ANO	BIPO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
MATEMÁTICA	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	5º ANO	NÚMEROS E OPERAÇÕES MTMT5FOA088. Comparar e decompor números de diferentes maneiras. MTMT5FOA089. Reconhecer que, em uma unidade dividida em 10 partes iguais, cada parte corresponde a um décimo, em uma unidade dividida em 100 partes iguais, cada parte corresponde a um centésimo, e que, em uma unidade dividida em 1000 partes iguais, cada parte corresponde a um milésimo, e, assim, que cada 1 unidade corresponde a 10 décimos ou a 100 centésimos ou, ainda, a 1000 milésimos, representando simbolicamente décimos, centésimos e milésimos e elaborando composições e decomposições de números decimais com 3 ordens decimais. MTMT5FOA090. Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando a sua representação simbólica às ideias de parte de um todo e de divisão, e reconhecer frações equivalentes. MTMT5FOA091. Comparar e ordenar números racionais positivos (representação fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica. MTMT5FOA092. Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100%, respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro e calcular porcentagens por meio de cálculo mental e da calculadora. MTMT5FOA093. Resolver e elaborar problemas de adição e subtração, envolvendo números naturais e racionais positivos (na forma decimal e de porcentagem), compreendendo a relação inversa entre elas, utilizando diferentes estratégias, incluindo o cálculo mental e a calculadora. MTMT5FOA094. Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão, envolvendo números naturais e racionais na forma decimal (com multiplicador e divisor natural), compreendendo a relação inversa entre elas, utilizando diferentes estratégias, incluindo o cálculo mental e a calculadora.
				ÁLGEBRA E FUNÇÕES MTMT5FOA095. Descrever o que ocorre com uma igualdade, ao se adicionar ou multiplicar seus membros por um mesmo número (exemplo: se $127 + 38 = 165$ então $127 + 38 + 2 = 165 + 2$ ou se $42 + 19 = 30 + 31$ então $(42 + 19) \times 2 = (30 + 31) \times 2$). MTMT5FOA096. Resolver problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido (exemplos: $17 + ? = 42$; $17 \times ? = 85$). MTMT5FOA097. Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas (exemplo: quantidade de um produto e valor a pagar), incluindo escalas em mapas. MTMT5FOA098. Resolver problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais (exemplo: João e Maria têm juntos 36 figurinhas. Se João tem o dobro de figurinhas de Maria, quantas figurinhas tem cada um?).

ÁREA MATEMÁTICA – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS - 1º ANO

ÁREA	ETAPA	ANO	EIXO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
MATEMÁTICA	ENSINO FUNDAMENTAL	1º ANO	GEOMETRIA	MTMT1FOA001. Identificar e descrever a localização de pessoas e objetos no espaço, considerando um ponto de referência. MTMT1FOA002. Descrever objetos do mundo físico, comparando-os com figuras geométricas espaciais, sem nomeá-las. MTMT1FOA003. Descrever, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), apresentadas em diferentes disposições, ou seja, com e sem lados paralelos às bordas da folha de papel.
			GRANDEZAS E MEDIDAS	MTMT1FOA004. Comparar e ordenar objetos em relação a comprimentos, capacidades e massas, utilizando linguagem natural. MTMT1FOA005. Identificar e ordenar períodos do dia, dias da semana, meses do ano, datas e relações entre esses períodos de tempo, utilizando calendários. MTMT1FOA006. Reconhecer e nomear moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro, comparando seus valores.
			ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE	MTMT1FOA007. Classificar eventos familiares envolvendo o acaso (exemplo: "acontecerá com certeza", "talvez aconteça" ou "é impossível acontecer"). MTMT1FOA008. Coletar dados em uma pesquisa envolvendo apenas uma variável (exemplo: "Qual o time?", "Qual o número do sapato?", "Qual a cor preferida?"), descrever os seus resultados e construir representações próprias para comunicar esses dados.
			NÚMEROS E OPERAÇÕES	MTMT1FOA009. Estimar e contar elementos de coleções de, pelo menos, 30 objetos, dispostos nas formas ordenada e desordenada, apresentando o resultado por meio de gestos, oralmente e usando registro (desenhos ou símbolos). MTMT1FOA010. Compor e decompor números, pelo menos até 30 (exemplo: $10 = 2 + 8$ ou $10 = 5 + 5$ ou $10 = 1 + 9$ ou $10 = 11 - 1$, $17 = 10 + 7$ ou $17 = 12 + 5$). MTMT1FOA011. Resolver e elaborar problemas de adição e subtração em linguagem oral (com o suporte de imagem ou material de manipulação) com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades de até 30 elementos, utilizando estratégias próprias (por meio de desenho, decomposição numérica ou oralmente).
			ÁLGEBRA E FUNÇÕES	MTMT1FOA012. Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos (exemplo: cor, forma e tamanho). MTMT1FOA013. Acrescentar elementos ausentes em sequências de números naturais, objetos ou figuras de acordo com regra pré-determinada.