

## A BNCC E AS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DO ENSINO MATEMÁTICA

Ana Priscila Sampaio Rebouças<sup>1</sup>, Natarsia Camila Luso Amaral<sup>2</sup>

### RESUMO

No presente artigo discutimos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com ênfase nos discursos sobre a área da matemática, tendo em vista que nosso objetivo é analisar as implicações da BNCC para o ensino de matemática. Dentre os autores que deram suporte conceitual à compreensão e à análise do fenômeno, destacam-se: Mainardes (2006), D'Ambrósio (2011) e Pinto (2017). A pesquisa é qualitativa e consistiu em um levantamento bibliográfico e documental sobre a BNCC e ainda sobre a educação matemática. Os resultados apontam que as pesquisas e avanços na área da educação matemática foram ignorados e que seguiremos com a reprodução de um ensino de matemática conteudista que desconsidera os saberes dos alunos e a realidade na qual estão inseridos. Concluimos tecendo breves ponderações e argumentos na direção de compreender a BNCC e a viabilização dessas reformas para a melhoria do ensino de matemática.

**Palavras - chave:** Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Discursos, Educação Matemática.

## BNCC AND THE IMPLICATIONS FOR THE MATHEMATICAL EDUCATION CURRICULUM

### ABSTRACT

---

<sup>1</sup>Aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui especialização em Ensino de Matemática (UCAM - PROMINAS). Licenciada em Ciências com Habilitação em Matemática (UEMA). Membro do grupo de pesquisa em Formação de Professores e Metodologia de Ensino - GPFOPROME (UEMA).

<sup>2</sup>Aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui Especialização em Docência do Ensino Superior (UCAM - PRO MINAS), Graduada em Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul -Licenciatura. Graduada em Química pela Universidade Cruzeiro do Sul - Licenciatura. Graduada em Engenharia Química - Bacharelado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Membro do grupo de pesquisa e estudos GP-ENCEX (UEMA). Membro do grupo de pesquisa em Formação de Professores e Metodologia de Ensino - GPFOPROME (UEMA).

In this article we discuss the elaboration of the National Curricular Common Base (BNCC) with emphasis on the discourses on the area of mathematics, considering that our objective is to analyze the implications of the BNCC for the teaching of mathematics. The research is qualitative and consisted of a bibliographical and documentary survey about the Base and also about the mathematical education. The results point out that research and advances in the area of mathematics education have been ignored and that we will continue with the reproduction of a mathematical teaching of content that disregards the students' knowledge and the reality in which they are inserted. We conclude by weaving brief considerations and arguments in the direction of understanding the BNCC and the feasibility of these reforms for the improvement of the teaching of mathematics.

**Keywords:** National Common Curricular Base (BNCC), Discourse, Mathematical Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo principal analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto política curricular para a educação básica brasileira, buscando compreender suas implicações para o ensino de matemática. De igual modo, discute sobre o contexto em que se insere a elaboração da BNCC e suas propostas de mudanças curriculares apresentadas publicamente pelo Ministério da Educação (MEC), especificamente a direcionada ao currículo do ensino de matemática.

Atualmente, uma das principais pautas colocada na agenda da educação brasileira tem sido a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular, o que tem mobilizado diversos grupos públicos e/ou privados, com o intuito de entender as concepções que a subjazem, bem como a sua materialização quanto à implementação no âmbito dos sistemas de ensino. A Base tem como propósito definir direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e as competências a serem alcançadas pelos estudantes em cada modalidade da Educação Básica.

A elaboração desse documento tem suas bases legais firmadas no artigo 210 da Constituição Federal de 1988; inciso IV do artigo 9º e art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996; artigo 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais; bem como no Plano Nacional de Educação (PNE).

Ao longo da história já foram divulgadas três versões para a atual política: A BNCC I foi apresentada pelo MEC em 2015; a BNCC II em 2016; e a BNCC III, que é a mais recente e está em processo de implantação nas escolas, data de 2017. O intuito aqui é fazer uma análise crítica desses documentos dando maior ênfase à versão mais atual, consideramos que esta abordagem destinada à análise de políticas públicas é bastante pertinente, por diversas razões, maior entendimento das políticas públicas educacionais, como a educação matemática vem sendo discutida e problematizada nesse documento e ainda contribuir para que os professores tenham visões críticas sobre as políticas que vão sendo implantadas e tudo que está posto.

Como sugere Mainardes (2006), esta abordagem possibilita a consideração de diversos níveis de análise, além disso, permite explorar diferentes metodologias de estudo para análise dos contextos nessa perspectiva. É o caso dos estudos bibliográficos, em análises teóricas de aspectos sociais, políticos, econômicos ou culturais associados ao contexto de influência das políticas públicas, ou ainda dos estudos documentais, no caso da consideração de documentos curriculares ou publicações de órgãos de fomento à educação, especialmente pertinentes nas análises que envolvem o contexto de produção de textos.

Este texto está organizado em duas seções temáticas. A primeira tem a intenção de compreender a BNCC como um todo, desvelando sua construção; e a segunda pretende destacar suas implicações para o currículo e ensino de matemática.

## **2 CONSTRUÇÃO E COMPREENSÃO DA BNCC**

O currículo é uma construção epistemológica social que possui intencionalidades, em uma sociedade plural e complexa, como a brasileira e, desse modo, constitui-se como um espaço de conflitos e disputas, os quais podem ser minimizados através da participação social democrática (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Os autores citados apontam que, com a redemocratização do país e promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorreram mudanças que abrangeram toda a organização da educação nacional (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Além disso, na década de 1990, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, houve forte influência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na orientação das políticas públicas educacionais para a educação básica no Brasil.

Assim, a educação passou a ser vista como ponto fulcral para o desenvolvimento do país e, neste contexto, os olhares se voltaram para o currículo, que de acordo com Saviani é “um conceito de vasto espectro semântico, de difícil unanimidade” (2006, p. 19) ou, conforme Sacristán (1991), ao propor uma aproximação ao conceito de currículo, este pode ser entendido como uma práxis que emana de uma maneira de pensar a educação.

Deste modo, compreende-se o porquê de o currículo integrar o cerne das discussões educacionais que vêm sendo travadas desde a década de 1990, sob a égide do discurso da qualidade, termo oriundo da administração, considerado polissêmico por guardar uma infinidade de representações em decorrências das variáveis que o envolve (OLIVEIRA; CISOTTO, 2011).

Neste cenário, os debates sobre a estruturação de conteúdos comuns mínimos a nível nacional ganham força, principalmente por já terem amparo legal na Constituição Federal de 1988 que estabelece, no seu artigo 210, a necessidade de serem fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental (BRASIL, 1988).

Assim, em 1996, é instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96, que no seu artigo 26 estabelece que os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada por uma base diversificada, de acordo com as especificidades da escola e da realidade em que está inserida (BRASIL, 1996).

Em observância ao disposto na Carta Magna e na LDBEN em vigor, foram elaborados em 1997 e 1998 respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Em 2000, são apresentados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares são referenciais de qualidade para orientar e auxiliar as equipes escolares no desenvolvimento de seus currículos (BRASIL, 2015).

Após os PCNs, outras ações governamentais, com ênfase no currículo, foram desenvolvidas como, por exemplo, o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a realização de Conferências e Fóruns. É apenas em 2014 que o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da forma como conhecemos hoje, teve início, através do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024.

O Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005/2014 definiu na Meta 2, a universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos e, no âmbito desta, algumas estratégias, dentre as quais destacamos a construção de uma Base Nacional Comum (BRASIL, 2014):

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 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;

2.2) Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art.º 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental.

A partir de então, em 2015, mesmo em face da conjuntura política pela qual o país passava, pela mudança do governo, visto que até então a presidenta sofre impeachment, Dilma/Temer e, conseqüentemente, mudanças de ministros e de todas as suas equipes, começou a ser esquematizado o processo de elaboração da primeira versão da Base com a participação da sociedade civil, de organizações e de entidades científicas.

Em 2016 a segunda versão contou com debate sistematizado por grupos de professores reunidos em seminários realizados por todo o Brasil. Além de professores, participaram gestores e especialistas, uma vez que a discussão foi aberta ao público. A terceira versão foi entregue em 2017, vindo a ser aprovada e homologada pelo MEC, no mesmo ano.

As três versões da Base, segundo o MEC, resultaram de um processo democrático. No entanto, destaca-se que a terceira versão não teve discussão aberta e seu texto primeiro foi enxugado e direcionado. Outra questão observada é que o primeiro texto apresentou objetivos, enquanto que o texto final, homologado pelo órgão competente, apontou competências. Seguindo essa linha, a elaboração de currículos referenciando as competências também é vista como uma tendência das reformas internacionais, o que corrobora com a educação na lógica mercadológica.

Ainda nessa criticidade, é perceptível que, embora o documento trate de uma política pública brasileira, feita para os brasileiros, a ausência de especialista/pesquisadores locais na área de currículo, fez com que profissionais internacionais pertencentes a fundações privadas fizessem parte da construção desse texto, imprimindo seus ideais que serão difundidos em todos os rincões do Brasil.

No próprio documento temos a informação de que este é voltado para a “implantação”, “divulgação” e “ampliação” de um currículo como podemos ver no texto abaixo:

a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL, 2015).

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica, trabalhou ao longo das três versões na elaboração desse marco regulatório do

currículo, visando delinear os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes têm direito de ter acesso e de se apropriar durante sua trajetória escolar.

Esse documento, disponibilizado pelo MEC, contempla a distribuição dos conteúdos em cinco áreas do conhecimento para a etapa do Ensino Fundamental e quatro áreas do conhecimento para a etapa do Ensino Médio. As áreas comuns são: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza; enquanto que Ensino Religioso corresponde à quinta área referente apenas ao Ensino Fundamental. Já a etapa da Educação Infantil está organizada em cinco campos de experiências, a saber: o eu; o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Com base na análise dessas informações, alguns questionamentos precisam ser feitos: a Base “constrói” um currículo “unificado” e/ou “universal” para a educação escolar brasileira sob qual perspectiva? Esse currículo proposto por especialistas que não conhecem a diversidade socioeconômica e cultural nacional foi pensado para quem?

Segundo Mainardes (2006) as agências internacionais, principalmente a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), são responsáveis pelas influências na determinação das políticas públicas de ordem transnacional. Seguindo essa lógica, é mais conveniente contar com especialistas internacionais que corroborem com um Estado posto em um viés neoliberal.

A influência de concepções de autores europeus e norte-americanos, no campo das políticas educacionais, tem sido significativa, pois em um contexto de globalização espalha-se o discurso de que é preciso adaptar a educação às mudanças econômicas e de concorrência internacional (KRAWCZYK, 2005).

Após homologação desse documento regulatório, em 2017, as redes de ensino de todo o país estão sendo mobilizadas em torno do documento, tendo em vista que

precisam implementar o “currículo mínimo”, muitas das vezes sem refletirem sobre as problemáticas que o envolvem.

Neste contexto, considerando as contradições do processo de elaboração da BNCC, o viés economicista sob o qual o documento foi pensando e elaborado, bem como as críticas traçadas por D’Ambrósio (2011) de que vivemos no apogeu da ciência moderna, em que na matemática conhecemos e assimilamos a cultura do dominador e os conhecimentos homogeneizantes que valorizam tão somente o raciocínio quantitativo; apenas haverá uma aprendizagem positiva se as raízes do dominado forem fortes.

Como podemos pensar em uma educação para todos, pautada em perspectivas que desconhecem nossa identidade, diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, etc.? Vejamos as implicações deste documento no ensino de Matemática. Essa indagação oferece pistas para compreender as implicações da BNCC no ensino-aprendizagem de matemática.

### **3 IMPLICAÇÕES DA BNCC NO ENSINO DE MATEMÁTICA**

Um dos principais marcos referente às reformas curriculares em matemática foi o Movimento da Matemática Moderna (MMM), que ocorreu entre os anos 1965 a 1980, provocando várias alterações curriculares em países tão distintos entre si. No Brasil, foi implantada através dos livros didáticos sem discussões aprofundadas sobre o seu real significado ou finalidades (PIRES, 2008).

O MMM foi um movimento internacional pautado no rigor e formalidade, que priorizou a linguagem dos conjuntos e álgebra e abandonou a geometria, desconsiderou também a relação entre teoria e prática. Em contraposição a este ensino conteudista, desvinculado da prática, proposto pela Matemática Moderna, surgiram vários movimentos, na década de 1980 que buscaram a renovação curricular. Além disso, a partir de 1995 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento nacional com foco no currículo.

É perceptível que de 1965 até os dias atuais, o ensino de matemática tem passado por uma série de reformas, que antes mesmo de serem conhecidas pelo público a quem se destina já são abolidas. Um dos motivos que justifica tal insucesso é o fato de que as reformas são pensadas desconsiderando a formação docente, como bem exemplifica a política aqui descrita.

Sabendo que a BNCC não é currículo, mas uma política macro que unifica as escolas e direciona a elaboração de seus currículos, apontamos tal conceito na perspectiva de Ubiratan D'Ambrósio, um dos educadores matemáticos mais importantes após 1980, não apenas no Brasil, mas no mundo, em termos das questões da Matemática e de seu ensino. Ao discutir o currículo, destaca que

Currículo é o conjunto de estratégias para se atingir as metas maiores da educação. O currículo tem como componentes solidários objetivos, conteúdos e métodos. O solidário significa que não se pode alterar um dos componentes sem que se alterem os outros dois (D'AMBROSIO, 2011, p. 11).

Seguindo este raciocínio de currículo, apontamos o posicionamento de Freire (1987) que destaca que devemos pensar sobre o currículo, para além dessas denominações, sendo importante abandonar o tecnicismo e partir para um currículo multifacetado.

Nesse sentido, existe uma constante luta pela superação de um currículo conteudista, ou seja, aquele que foca apenas em conteúdos, desconsiderando as relações existentes no espaço escolar, pois este inviabiliza mudanças significativas na qualidade do ensino. Pela conceituação dada por D'Ambrósio (2011) e Freire (1987), defende-se a necessidade de currículos multiculturais, interdisciplinares que possam contribuir para uma educação crítica e transformadora, tida como aquela que segue na direção contrária às práticas educativas calcadas em currículos compartimentados e segregadores e excludentes.

Partindo desta perspectiva, analisamos o discurso da BNCC em relação à matemática nas diferentes etapas da educação básica. Na educação infantil observamos o campo de experiência, espaços, tempos, quantidades, relações e

transformações que considera que as crianças vivem em um mundo constituído por fenômenos naturais e socioculturais em que, se deparam com conhecimentos matemáticos, sendo, papel da escola, criar oportunidades para ampliação de seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural, para que possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017).

Ao utilizar o verbo deparar a BNCC expressa sua concepção de matemática como algo externo ao indivíduo, do qual ele precisa se apropriar, o que acontecerá através da escola, que tem a responsabilidade de criar oportunidades que viabilizem essa apropriação. Nesse ponto duas críticas podem ser tecidas, a primeira é que o documento não considera que as ideias matemáticas foram se desenvolvendo em razão da necessidade de o homem lidar com o ambiente, estando atreladas a própria sobrevivência (D'AMBROSIO, 2011), assim, determina que os conhecimentos sejam ampliados para então, serem usados no cotidiano.

A segunda é que a palavra oportunidade no contexto curricular educacional é ampla e ao mesmo tempo vaga, carecendo de encaminhamentos, o que não é observado, haja vista que o documento se preocupa em dizer o que fazer, mas se omite em relação ao como fazer, responsabilizando as escolas e seus profissionais.

Em relação à etapa do Ensino Fundamental, Rech (2016) faz uma análise sobre a presença das tendências em educação matemática, entendidas como diferentes discursos em matemática escolar, apontando que a matemática não gerou grandes debates e que a tendência predominante em todo o documento é o tratamento da informação. Em relação às demais tendências em educação matemática destaca a presença da Matemática Clássica, desprezo pela Matemática Moderna e as tendências críticas sem qualquer aprofundamento.

Assim, a etapa do Ensino Fundamental destina-se a promover o letramento matemático que agrega as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente através da utilização de conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (BRASIL, 2017), evidenciando a Matemática Clássica e a não valorização do conhecimento produzido nos contextos socioculturais em que os alunos estão inseridos.

Desta forma, as tendências críticas são apenas inferidas vagamente através de leituras minuciosas do documento que nitidamente foca nos conteúdos disciplinares, como pode ser observada no trecho explicativo abaixo, sobre a unidade temática Grandezas e Medidas:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a expectativa é que os alunos reconheçam que medir é comparar uma grandeza com uma unidade e expressar o resultado da comparação por meio de um número. Além disso, devem resolver problemas oriundos de situações cotidianas [...] Espera-se, também, que resolvam problemas sobre situações de compra e venda e desenvolvam, por exemplo, atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo. Sugere-se que esse processo seja iniciado utilizando, preferencialmente, unidades não convencionais para fazer as comparações e medições, o que dá sentido à ação de medir, evitando a ênfase em procedimentos de transformação de unidades convencionais. No entanto, é preciso considerar o contexto em que a escola se encontra: em escolas de regiões agrícolas, por exemplo, as medidas agrárias podem merecer maior atenção em sala de aula (BRASIL, 2017).

Um ensino expositivo, focado na demonstração de postulados e axiomas, não comporta reflexões para além dos números e operadores lógicos, para desenvolver atitudes éticas e responsáveis é preciso transcender o espaço da experimentação/demonstração. E considerar o contexto em que a escola se encontra vai além de dar maior atenção em sala de aula a conceitos matemáticos utilizados na região.

É preciso falar em etnomatemática, história da matemática, modelagem, resolução de problemas, dentre outras tendências inseridas no bojo das tendências críticas em educação matemática. Sendo válido ressaltar que a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular reconheceu a importância de incorporar os avanços advindos das pesquisas realizadas nas últimas décadas no âmbito da educação matemática, mas isto não foi acatado na versão final.

Destaca-se que a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) participou ativamente das discussões sobre a construção da BNCC, através de reuniões dos grupos de trabalho, chamadas para as contribuições através do site, além dos debates realizados no VI Seminário Internacional de Pesquisa em Educação

Matemática (SIPEM) que ocorreu em 2015. Ainda assim, suas proposições foram silenciadas.

A etnomatemática que galgou espaço nos documentos oficiais brasileiros, estando presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde 1998, e que atualmente constitui-se como uma área de pesquisa emergente, reconhecida internacionalmente, foi apagada pela BNCC, assim como a História da Matemática e a Modelagem Matemática.

Em relação à etapa do Ensino Médio, a BNCC avança em relação à concepção teórica da matemática por considerá-la como um conhecimento emergente das práticas sociais, com a valorização do conhecimento que os alunos já possuem ao adentrarem na escola, entretanto é um avanço apenas aparente já que o documento não avança nessa perspectiva epistemológica, desconsiderando um vasto número de pesquisas acadêmicas sobre abordagens metodológicas numa dimensão prática do ensino de matemática (PINTO, 2017).

Face ao exposto entendemos que é necessário “uma base curricular nacional que possa ultrapassar os limites da interdisciplinaridade, das disciplinas em si, dos conceitos abstratos desconectados da realidade, atemporais e sem significado sociocultural para os sujeitos que buscam conhecer” (SBEM, 2016, p. 35).

Nessa lógica é fundamental discutirmos a (re)construção de um currículo que venha colaborar para a contra hegemonia, quebrando paradigmas do ensino e da aprendizagem, na finalidade de ajudar a escola a ultrapassar a barreira do modelo de ensino engessado, e que o professor possa inovar nas suas práticas e desenvolver metodologias para o ensino de matemática, nesse caso em específico.

#### **4 METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento da pesquisa, o estudo apoiou-se nos pressupostos metodológicos que apontam Lakatos e Marconi (1991), sobre a pesquisa qualitativa, buscamos compreensões sobre os documentos da BNCC, especificamente, acerca dos objetos de conhecimento propostos para o ensino de matemática.

A metodologia desse trabalho consistiu em duas etapas distintas e ao mesmo tempo complementares: a primeira foi a pesquisa bibliográfica, uma vez que o tema foi definido e, nesse âmbito, a escolha de um referencial teórico para subsidiar a compreensão e a análise do fenômeno em tela, com vistas ao aprofundamento e à expansão das buscas sobre a BNCC. O material bibliográfico é entendido como:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

No segundo momento foi realizada uma pesquisa documental com o objetivo de conhecer as três versões do texto da BNCC que está disponível em site oficial. A pesquisa documental teve como objetivo investigar, por meio de uma leitura inicial, indicações ou proposições didático-pedagógicas que interceptam as asserções descritas no referencial de escolas inovadoras. Os resultados obtidos acerca de características da educação matemática foram sistematizados.

Com relação à análise dos dados este artigo apresenta a análise de conteúdo como técnica para tratamento dos dados da pesquisa. Nesse sentido, adotou-se Bardin (2011), segundo o qual, o termo análise de conteúdo designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

A análise de conteúdo, nessa pesquisa, foi útil para compreender as características, estruturas que estão por trás do documento da Base Nacional Comum Curricular com o intuito de desviar o olhar ou ainda enxergar outra significação para o documento norteador.

## 5 CONCLUSÃO

A análise sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular evidenciou que o documento é carregado das ideias e perspectivas dos organismos internacionais, cujos propósitos vinculam-se à reestruturação produtiva do capital, que buscam alinhar políticas curriculares a bases cognitivistas e conteudistas. Como a BNCC é normativa e tem abrangência em todo território nacional, acolher tais propósitos reflete os interesses do capitalismo mundial, que, no âmbito da educação escolar, difunde os fundamentos da competência e da produtividade, por meio do currículo, escamoteando o objetivo de alcançar a sua máxima realização.

A pesquisa, ainda em construção, permite afirmar que embora a construção da BNCC tenha contado com amplo debate, tendo em vista o princípio colaborativo, muitas vozes foram silenciadas e, assim as particularidades, as especificidades e a diversidade cultural de nosso país, inscritas em um contexto de profundas desigualdades sociais foram desconsideradas.

Igualmente, a pesquisa deixa evidências de que muitos cuidados precisam ser tomados na proposição das reformas curriculares, e respeitar a multiplicidade é um deles. A Base vai no sentido oposto, não problematiza as condições sociais, nem as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo e etc. Da forma como a BNCC foi aprovada, tende a unificar e a padronizar os comportamentos dos alunos, contrariando pensamentos de estudiosos como Freire e Adorno, com relação a uma educação emancipadora, libertadora, autônoma e crítica. Nesse sentido, o professor deve lutar por um currículo que não represente apenas a seleção de conteúdos, mas uma construção para/na sociedade.

Nas duas primeiras versões da Base foi possível identificar que os aspectos teóricos-metodológicos amplamente discutidos e debatidos na área da Educação Matemática; Etnomatemática, História da Matemática e ainda a Modelagem Matemática, foram silenciados na terceira versão da BNCC. Ficou patente, também, na análise dos documentos oficiais, a necessidade de, além dos aspectos socioculturais, também, valorizar os campos de estudos da Educação Matemática

visando o ensino da matemática escolar nos sistemas educacionais públicos. Lembrando que essas abordagens teórico-metodológicas são referências importantes para uma prática docente, tendo em vista que levam em conta a diversidade e a pluralidade da escola pública brasileira.

Por fim, mas sem a intenção de encerrar a discussão, é preciso dispormos de um documento que não se limite aos conceitos da matemática, nem que determine um número limitado de habilidades e competências (organizados por um número ínfimo de especialistas, que atuam em uma lógica transnacional) que não contemple as especificidades nem as realidades socioculturais do Brasil.

Por todas essas questões aqui levantadas e tantas outras que não podemos e não temos a pretensão de esgotar, aponta-se por este estudo a necessidade contínua de discussão sobre a BNCC e currículo, tendo em conta a natureza e a relevância que a questão suscita, bem como as possibilidades de mudanças que podem sinalizar para uma nova era nas escolas básicas e um repensar acolhedor na forma de ensinar e aprender.

## **REFERÊNCIAS**

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**: Lei nº. 9394/96. Brasília - DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília: Ministério da Educação. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024)**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. - (Série legislação; n. 125).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

D'AMBROSIO, U. **Educação para uma Sociedade em Transição**. 2. ed. Natal - RN: Editora da UFRN, 2011.

KRAWCZYC, N. R. Políticas de Regulação e Mercantilização da Educação: Socialização para uma Nova Cidadania? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 92, p. 799-819, 2005.

LOPES, A. C. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?. In: VIANA, F. da S. [et all.] (Orgs.) **A qualidade da escola pública no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

PINTO, A. H. **A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Matemática: flexibilização ou engessamento do currículo escolar**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v31n59/0103-636X-bolema-31-59-1045.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

OLIVEIRA, P. P. de; CISOTTO, L. A educação em... Henry Giroux. In: COIMBRA, C. L. et al. (Orgs.) **Qualidade em Educação**. Curitiba: CRV, 2011.

PIRES, C. M. C. Educação Matemática e sua influência no processo de organização e desenvolvimento curricular no Brasil. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 13-49, abr. 2008.

SACRISTÁN, J. G. Aproximação ao conceito de currículo. *In*: SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, p. 13-53, 1991.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Contribuições da SBEM para a Base Nacional Comum Curricular**. Brasília – DF, 2016. Disponível em: [http://www.sbembrasil.org.br/files/BNCC\\_SBEM.pdf](http://www.sbembrasil.org.br/files/BNCC_SBEM.pdf). Acesso em: 04 jul. 2019.