



<http://ensaios.usf.edu.br/>

**BNCC – DO LETRAMENTO MATEMÁTICO À EQUIDADE E IGUALDADE,  
POSSÍVEIS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS**  
*BNCC – FROM MATHEMATICAL LITERACY TO EQUITY AND EQUALITY, POSSIBLE  
SIGNIFICATIONS PRODUCED*

PEREIRA, Jefferson T. Godoi<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade São Francisco

[jefferson.pereira@usf.edu.br](mailto:jefferson.pereira@usf.edu.br)

**RESUMO.** Uma das maiores discussões que integra o atual cenário educacional do país se constitui na definição do que deve ser ensinado aos alunos em cada ano/série, assim como quanto às metodologias a serem empregadas para tais objetivos. Diante disto, o que se observa é uma grande disparidade quanto às soluções elaboradas por diferentes entidades para responder estes questionamentos. Em meio a tais conflitos, surge o documento Base Nacional Comum Curricular, o qual visaria a implantação de um cenário mais uniforme entre as diferentes redes de ensino. Especificamente, quando nos direcionamos as definições voltadas ao âmbito da educação matemática, o conceito de letramento matemático surge como importante aporte teórico, a medida que direciona a concepção de ensino e aprendizagem que a que se propõe o documento objeto de observação. Outro fator muito presente durante toda a redação do documento analisado consiste na utilização dos termos equidade e igualdade. Desta forma, o presente artigo propõe o desenvolvimento de uma análise do discurso produzido pelo documento, com base nas teorias do círculo bakhtiniano, em torno das possíveis significações produzidas pela utilização dos termos letramento matemático, equidade e igualdade.

**Palavras-chave:** BNCC; currículo de matemática; análise do discurso; intencionalidades.

**ABSTRACT.** One of the major discussions that integrates the current educational scenario of the country is the definition of what should be taught to students in each year / grade, as well as the methodologies to be used for such objectives. In view of this, what is observed is a great disparity in the solutions elaborated by different entities to answer these questions. In the midst of this conflicts, the document National Basic Curricular Base appears, which would aim at the implementation of a more uniform scenario among the different educational networks. Specifically, when we address the definitions focused on the scope of mathematics education, the concept of mathematical literacy emerges as an important theoretical contribution, as it directs the conception of teaching and learning that the proposed object of observation is proposed. Another factor that is very present throughout the writing of the analyzed document is the use of the terms equity and equality. Thus, the present article proposes the development of an analysis of the discourse produced by the document, based on the theories of the Bakhtinian circle, around the possible meanings produced by the use of the terms mathematical literacy, equity and equality.

**Keywords:** BNCC; mathematics curriculum; speech analysis; intentionalities.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, as discussões em torno da definição dos conteúdos e metodologias que devem, ou não, fazer parte dos parâmetros que norteiam a elaboração dos currículos oficiais das diversas redes de ensino que se espalham por nosso país não é recente. Desde a elaboração da Constituição Federal (1988) já se evidenciava o papel do Estado e da sociedade, em promover tais definições à medida que atribui aos entes da federação e à família a obrigação da promoção da educação, conforme artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)

Mais adiante, na carta constitucional, deparamo-nos com uma atribuição, ainda mais específica, quanto à orientação para elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, que em seu artigo 210, determina que “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).

Desde a nossa carta magna assim, já ficava definido o objetivo de criar parâmetros curriculares, os quais, até então deveriam visar não somente a formação básica e genérica, mas também a valorizar as peculiaridades culturais, artísticas e individuais de cada região do nosso país.

Tendo como base as definições trazidas pela constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96, em seu artigo 9º - inciso IV, aponta que cabe a União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996)

A LDB, deixa evidente o objetivo, desde 1996, de estabelecer tais padrões para a elaboração dos currículos por todo o Brasil, assim como já introduz o regime de colaboração entre os entes federativos, explicitando que se, deveria estabelecer uma cooperação entre União, Estados e Municípios perante a difícil tarefa de elaborar diretrizes curriculares únicas para um país tão diverso como o nosso. Também pode-se afirmar, que segundo estas colocações trazidas tanto pela Constituição Federal, como pela LDB, o que propõe é a criação de uma única diretriz, a qual deverá subsidiar a criação dos diversos currículos espalhados pelas redes de ensino.

A lei também estabelece que este currículo deverá ser composto por uma base nacional comum e por uma parte diversificada, a qual deveria ser elaborada por cada rede de ensino, buscando assim promover a diversidade cultural na constituição dos currículos oficiais. Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96, fundamenta:

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)

Mais uma vez, ao promulgar as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), documento este que tem por objetivo central sistematizar os princípios que deverão orientar o processo de elaboração curricular de todas as etapas da educação básica, o poder público enfatiza a

inclusão e a valorização da pluralidade cultural, trazendo novamente os aspectos pluralistas das culturas regionais para a discussões em torno da elaboração de currículos oficiais.

Com base nestes aportes legislativos instaurasse o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que no texto de sua terceira versão, propõe a implementação de todas estas colocações já citadas por atos legislativos anteriores, relacionado ao tema currículo escolar. O que se propõe com este artigo é, observando a parte específica do documento direcionada a disciplina matemática, produzir uma análise do discurso, utilizando como aporte as teorias do círculo bakhtiniano, das possíveis significações produzidas pela utilização dos termos letramento matemático, equidade e igualdade, os quais estão impregnados por ideologias específicas explicitadas pelo texto do documento oficial, bem como o controle dessa atividade, visto que a este documento estarão atreladas as diferentes modalidades de avaliação, seja do desempenho do aluno seja do professor.

O desenvolvimento de tal tarefa se justifica pelo grande potencial de produção de reflexos na (re)elaboração dos currículos oficiais das redes de ensino e, conseqüentemente, na atividade dos professores, pois tal documento se constitui como ato prescritivo a esta atividade profissional.

Para o desenvolvimento deste objetivo, este artigo faz uso de sete seções, sendo a primeira destinada a introdução do tema; a segunda, a construção o conceito de letramento adotado; a terceira para definição do conceito de letramento matemático; a quarta apresenta os procedimentos metodológicos; a quinta demonstra o contexto em que se insere o momento de elaboração do documento objeto de análise; a sexta nos mostra possíveis significações produzidas pela análise do discurso; e a última seção destinada as considerações finais.

### *Letramento e análise de discurso*

Nos últimos anos, uma das discussões que vêm ocupando espaço no âmbito educacional se constitui na observação e compreensão das funções que a leitura e escrita assumem em nossa sociedade, levando ao surgimento de um novo termo, com objeto de ampliar as noções de alfabetização. Como nos traz Kleiman (1995, p. 15):

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Eximem-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribuiu a alfabetização, os quais veem como capaz de levar o alfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação.

Diante de tais colocações, a compreensão que o termo letramento nos traz é que a leitura e escrita são processos que estão presentes em qualquer meio, e não somente em cenários onde se observam as chamadas práticas acadêmicas, superando assim a ideia de que existiria um único letramento, afirmando assim a potencial pluralidade de fenômenos e de práticas ligadas aos atos da leitura e escrita. Desta forma, partimos de um modelo de letramento, que toma com referencial teórico as contribuições realizadas por Street (2010), em que classifica com “letramento ideológico” o modelo que considera as diferentes práticas de letramento presentes nos diferentes contextos sociais de aplicação da escrita.

Em continuidade, Kleiman (2008, p. 20) ainda nos traz suas colocações sobre as dimensões que o fenômeno do letramento toma nas dependências escolares:

A escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de código (alfabético, numérico), processo geralmente concebido para o sucesso e promoção na escola.

Estas colocações fazem refletir sobre as concepções que são encontradas em grande parte das salas de aula de nosso país, fato este que se intersecciona com nossa temática central, a análise da BNCC, este documento também deverá trazer implicações para os entendimentos apropriados pelos professores sobre as práticas e modelos de letramento.

No documento em questão, são feitas diversas menções ao termo letramento, sempre evidenciando a intencionalidade da consideração da multiplicidade de práticas de leitura e escrita, fazendo referência à valorização destes cenários, muito embora o foco do documento seja o letramento escolar, pois estamos tratando de uma escrita voltada à definição de parâmetros de uma educação escolarizada.

Devido a tais pressupostos, adotamos a análise do discurso da BNCC, especificamente das seções “1. Introdução” e “4.2. A área de matemática”, sob uma perspectiva teórica bakhtiniana, e das teorias de letramento e letramento matemático, pois o que se propõe neste artigo é a demonstração das possíveis relações dialógicas da linguagem expressa no documento em questão, apontando assim as intencionalidades presentes em seu discurso, não podendo desta forma dissociar estas interpretações do contexto social e dos indícios de significações produzidos tanto pelo autor do texto, como pelos potenciais destinatários do discurso produzidos. Isto porque:

Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. (BAKHTIN, 2006, p. 33)

Para Bakhtin (2006), todo signo é ideológico, ou seja, está carregado de aspectos criados através de uma consciência social, pois estas representações são capazes de produzir significado, remetendo a algo que é externo e possibilitam as relações dialógicas entre os seres que se correlacionam por meio de uma sociedade.

Também é importante destacar o papel que o contexto em que se insere uma produção de discurso assume perante os estudos do círculo de Bakhtin, pois segundo suas colaborações, qualquer produção, por mais significativa que esta se constitua, será apenas um dos elos de uma corrente de produção de enunciados, uma vez que estes se unem por meio dos aspectos sociais que permeiam a utilização da linguagem, pois como o próprio autor afirma:

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à linguagem, ao conhecimento, à política etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento de evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. (BAKHTIN, 2006, p. 126)

Tomando por base estes pressupostos teóricos, a seguir, apresento os procedimentos metodológicos adotados no desenvolver desta pesquisa.

*Letramento matemático – uma das possíveis facetas*

Partindo das ideias de Street (2010), quanto a multiplicidade de possíveis letramentos presentes nas diferentes práticas sociais, apresentamos aqui o chamado letramento matemático, também denominado como numeramento, o qual consiste na compreensão e apropriação dos conhecimentos matemáticos pelo indivíduo, tendo como objetivos a utilização destes para a interação com o mundo.

Contudo, para que tais objetivos possam ser alcançados, como nos diz Moreira (2015, p. 32):

No entanto, não há como alcançar essa função social se o ambiente da escola não for fundamentado em ações que valorizem diversas práticas sociais que dizem respeito tanto a processos escolares quanto a processos que não fazem parte deste contexto, mas que foram trazidos pelos alunos.

Portanto, é papel da escola valorizar os conhecimentos produzidos por todos que compõem a comunidade escolar, tendo em vista que não há conhecimentos mais ou menos valiosos, não havendo assim uma justificativa para a priorização de determinadas fontes de conhecimento, mas sim a criação de cooperação entre o conhecimento escolar e o não-escolar. Quando se fala em um trabalho voltado ao letramento matemático, este pode se dar por diferentes meios, dentre estes a resolução de problemas, onde tal estratégia tem como principal característica a atribuição ao aluno do papel de investigador, assumindo-se assim como sujeito de sua aprendizagem.

Em concordância com tais argumentos, temos que:

Nesse sentido, o trabalho com projetos de letramento possibilita ao professor de matemática o trabalho dentro da sala de aula, objetivando despertar em seus alunos a autonomia e o espírito crítico que será necessário para enfrentar as mudanças de uma sociedade complexa e tão cercada de desafios diários, e que requer dos cidadãos o desenvolvimento de diversas habilidades, além de despertar a argumentação, assim como vislumbrar a necessidade do trabalho em equipe, sem perder a importância da iniciativa pessoal. (MEDEIROS, 2016, p. 30).

Assim, o trabalho com a matemática voltado aos preceitos do letramento não objetiva simplesmente a reprodução de algoritmos, mas sim a utilização do pensamento matemático para a compreensão de fenômenos ligados a diversificadas situações, onde para isto, leitura e conhecimento matemático atual de forma complementar e indissociável. Como nos aponta Smole e Diniz (2001, p. 69), “em qualquer área do conhecimento, a leitura deve possibilitar a compreensão de diferentes linguagens, de modo que os alunos adquiram uma certa autonomia no processo de aprender”.

Infelizmente, o que se observa nas práticas da educação básica é a realização de um trabalho isolado entre as áreas de línguas e a outras áreas do conhecimento, dentre elas a matemática. Todavia “... apesar da utilização da produção de textos em matemática não ser familiar aos professores, ela é um componente essencial no ensino-aprendizagem dessa disciplina” (SMOLE, 2001, p. 30).

Contudo, é importante reafirmar que se assume o modelo de letramento ideológico perante estas práticas, deixando claro assim que, como nos diz Medeiros (2016, p. 30), o que se objetiva não é um trabalho que tenha como foco o puro desenvolvimento de habilidades, mas sim, as práticas sociais que são desenvolvidas e mediadas pela escrita e pela matemática.

*O contexto que se insere o momento da elaboração da BNCC*

Nos dias atuais, não são raras as políticas públicas voltadas para a educação que visem exercer o controle sobre a atividade docente, através de documentos prescritivos sobre o agir

em sala de aula. Embora muitas destas prescrições se caracterizem de forma genérica, acabam por afetar diretamente os trabalhos dos docentes nas salas de aula espalhadas por nosso país.

Especificamente, quando nos direcionamos para o âmbito do currículo oficial adotado pelas redes de ensino, o que constatamos é uma grande intensificação na adoção de uma equação que equipara qualidade educacional e controle. Segundo esta perspectiva, quanto mais prescrições forem feitas sobre esta temática, quanto mais parametrizado e homogêneo se constituir a base curricular do ensino, mais se garantirá uma qualidade uniforme nos diferentes cenários sociais em que as práticas educacionais se inserem.

Tais prescrições também trazem grandes inspirações em modelos, a maioria deles na ideologia neoliberal, adotados em outras partes do mundo, o que não se caracterizaria como um problema caso partíssemos de um referencial que realmente objetivasse a promoção de avanços na área da educação. O que vêm sendo aplicado é uma correlação perfeita entre bom desempenho em avaliações internacionais de larga escala e o desenvolvimento educacional, justificando que através destas avaliações seria possível garantir a homogeneização de uma qualidade escolar. Macedo (2016) nos chama a atenção, quando compara o que vêm sendo aplicado no Brasil com políticas adotadas em países como Estados Unidos e Finlândia.

Ver o que é feito no mundo e aprender com o que dá certo parecem ser o denominador comum que trouxe à luz experiências diversas, como o *Common Core* americano, que analiso em outro lugar (MACEDO, 2014), ou o currículo nacional da Finlândia, campeã nos ranqueamentos internacionais do Pisa. Dar certo sugere uma vinculação a bons resultados em avaliações de larga escala, seja, nacionais, sejam internacionais, ainda que Sahlberg (2015) desta que a experiência finlandesa aposta na qualificação do professor, e não na centralização curricular com vista à testagem. (p. 50)

Assim, por meio da adoção de um discurso, que traz vozes de organizações internacionais, o que se busca é a hegemonização de uma visão sobre a base nacional comum curricular, excluindo toda e qualquer tensão que possa se identificar, assim como os sentidos antagônicos que o próprio texto publicado nos traz.

Baseado neste cenário, onde se constrói a figura do professor, como um profissional desqualificado, o qual necessita de um guia de normas para seguir e assim poder desempenhar sua função de forma satisfatória, se vem cultivando a ideia de que a busca por uma base nacional comum se caracterizaria como uma solução para o coletivo, levando assim a melhoria da educação.

Com base na teoria bakhtiniana, o que se vê é a deterioração do signo “educação de qualidade”, provocando, em um primeiro momento, um esvaziamento de suas significações e, posteriormente, o preenchimento destas com ideias que adotam uma relação de causa e efeito entre parametrização dos processos educacionais e melhoria da qualidade da educação.

Outro aspecto importante quanto ao contexto em que se insere o momento de produção da BNCC se constitui na grande ênfase dada a visão de um conhecimento orientado para o desenvolvimento de competências e padrões de aprendizagem.

Desde a publicação da LDB (Lei 9.394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), esta perspectiva teórica vem sendo reforçada a cada novo documento oficial publicado, explicitando a representação que se construiu em torno do conhecimento a ser trabalhado no ambiente escolar, um conhecimento que visa sempre a ensinar a fazer algo, revelando assim um caráter estruturalista quanto à sua forma.

Tomando como base o contexto supracitado, na próxima seção, proponho algumas das possíveis significações produzidas pelo discurso produzido pela Base Nacional Comum Curricular.

## METODOLOGIA

Para o desenvolvimento das reflexões apontadas por este artigo, foi analisada a versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), disponível do site do MEC até a presente data (novembro/2017), especificamente as seções “1. Introdução” e “4.2. A área de matemática”.

Estas seções se inserem em um documento composto 396 (trezentas e noventa e seis) páginas, divididas em 4 (quatro capítulos), sendo o primeiro a introdução, o segundo apresenta a estrutura de elaboração da BNCC, o terceiro mostra as contribuições para o ensino infantil, e o quarto demonstra as colocações realizadas a respeito do ensino fundamental, em cada uma de suas disciplinas.

Diante de tais objetos de pesquisa, o que se buscou foi construir uma possível interpretação para o conceito de letramento matemático, criando uma relação com os termos de equidade e igualdade, tomando por base os discursos produzidos pelo texto da BNCC, utilizando para isto conceitos da análise do discurso bakhtiniana, das teorias sobre letramento, e mais especificamente, sobre o letramento matemático.

Na próxima, seção busco apresentar um contexto de representações construída ao longo dos últimos anos sobre o currículo escolar e seu conteúdo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisarmos o texto em questão, percebemos que um dos termos centrais, utilizados para a tessitura do discurso apresentado se materializa no conceito de “equidade”. Logo na introdução do documento deparamo-nos com os seguintes dizeres:

Em um país como o Brasil, com autonomia dos entes federativos, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, a busca por **equidade na educação** demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. Por isso, nesse contexto, não cabe a proposição de um currículo nacional. (BRASIL, 2017, p. 10, grifos no original)

O que percebemos no texto supracitado é uma modalização desenvolvida quando se faz referência às “profundas desigualdades sociais” observadas em nosso país, demonstrando assim a intencionalidade em trazer o termo “equidade na educação” (em destaque na publicação oficial) como a possível solução para tal problema. Outra questão que pode ser levantada quanto ao trecho descrito acima se relaciona ao fato de fazer referência à necessidade de “currículos diferenciados e adequados a cada sistema”, tentando assim apagar as tensões trazidas pelo caráter prescritivo, do qual o discurso produzido está carregado, pois como na própria definição trazida logo no início do documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 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. (BRASIL, 2017, p. 8, grifos no original)

Continuando seu discurso, a BNCC afirma que:

Assim, a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente **aberta à pluralidade e à diversidade**, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. (BRASIL, 2017, p. 11, grifos no original)

Ou seja, a todo momento, o documento em questão, traz para seu discurso a necessidade da instituição escolar considerar a pluralidade cultural, mas por outro lado, não deixa claro suas definições sobre como se garantirá esta diversidade. Como a citação acima nos demonstra, a experiência escolar deve ser eficaz, termo este que está relacionado ao cumprimento de parâmetros quantitativos estabelecidos através de metas, as quais objetivando a homogeneização de um cenário diverso, composto por pluralidades, portanto estabelece-se uma situação de conflito entre a proposta inicial do documento e os conceitos utilizados para a definição de tal proposta.

Mais adiante, encontramos os seguintes dizeres em nosso texto objeto de pesquisa:

A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito. Decorre disso a necessidade de definir, mediante pactuação interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da educação básica. A BNCC vem cumprir esse papel, tendo como foco principal a **igualdade** e a unidade nacional. (BRASIL, 2017, p. 11, grifos no original)

O que as colocações acima tentam fazer é evidenciar uma proximidade entre os conceitos de igualdade e equidade, pois embora com significados próximos, estes se distanciam em alguns aspectos. Compreendemos como situação de igualdade, conforme Aulete (2016), uma condição onde todos os envolvidos dispõem dos mesmos direitos e deveres. Já em uma situação de equidade, também conforme Aulete (2016) o que se objetiva é a manutenção de uma situação que seja justa com todos os envolvidos, não necessariamente submetendo todos aos mesmos direitos e deveres. Em contradição as afirmações trazidas pela BNCC, o que encontramos no discurso produzidos são marcas que levam sim a igualdade de direitos que, não necessariamente leva a uma situação de equidade, pois social e economicamente falando nos deparamos com situações com grande dispersão.

Mais especificamente, quando nos direcionamos para o capítulo “4.2. A área de matemática” da BNCC, o qual se propõe a trazer definições de ensino da disciplina de matemática, nos deparamos, logo no início do texto, com os seguintes dizeres:

A Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e técnicas de cálculo com números e com as grandezas, pois também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório. A matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos. (BRASIL, 2017, P. 221)

Tomando por base a definição citada, quanto aos propósitos da disciplina de matemática, perante a perspectiva da BNCC, podemos constatar uma definição, que, aparentemente se afasta das teorias tecnicistas de ensino, uma vez que, como o próprio texto nos traz, a matemática é fundamental para a compreensão de fenômenos, onde ainda acrescenta, que o trabalho com tais conteúdos deve construir significações no processo de aprendizagem, em contextos variados. Sendo assim, num primeiro momento estaríamos pautados em uma perspectiva da educação na qual, os processos de ensino e aprendizagem, devem produzir significações.

Quando trata especificamente do ensino fundamental, a BNCC nos traz uma ideia de articulação entre os diversos campos da matemática – aritmética, álgebra, geometria, estatística e probabilidade, propondo que tais integrações sejam promovidas mediante observações empíricas do mundo real, para posteriormente criar associações destas com algum tipo de atividade matemática, levando assim, o aluno, a produzir induções e conjecturas. Em concordância com tal proposta, aponta que:

O ensino fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação de problemas em uma variedade de contextos utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. (BRASIL, 2017, p. 222)

Embora o texto em questão faça referência a uma concepção de educação matemática pautada no letramento matemático, é interessante destacar que, ao definir este letramento faz uso das expressões “competências” e “habilidades”, as quais partem de uma ideia de parametrização, ou seja, de que o saber matemático é único.

Quando, em nota de rodapé do próprio texto, explicita o que considera com letramento matemático, faz uso da Matriz Pisa 2012 (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), definindo que tal termo consiste na “capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos.” (BRASIL, 2017, p. 222). Isso faz emergir duas questões: a primeira se relaciona ao uso de um documento elaborado por uma instituição internacional, no caso a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), documento este que visa estabelecer os parâmetros para uma avaliação de larga escala, a qual visaria mediar a qualidade do ensino em diferentes países. Já a segunda questão se refere a concepção de letramento adotada tanto na Matriz Pisa 2012, quanto para a elaboração da BNCC.

Em resposta a primeira questão, podemos refletir sobre o significado de se trazer a voz de uma organização internacional para justificar uma posição adotada por um documento que visa a definição dos parâmetros que nortearam a ação dos professores de nosso país em sala de aula. Tal emergência se faz, buscando construir uma voz de autoridade sobre o assunto a ser definido, criando assim uma sensação de estabilidade para o conceito, neutralizando as possíveis tensões presentes em se assumir tal posição, demonstrando assim a adoção de uma ideologia pautada na manutenção de um cenário em que todos os elementos participantes deste movimento estariam em concordância com tais definições. Também não podemos deixar de lado, a intencionalidade com que se usam as avaliações em larga escala para demonstrar o avanço ou não da qualidade da educação, qualidade esta que muitas vezes leva em conta apenas a evolução de números, deixando de lado questão como a disparidade de contextos sociais nos quais as instituições escolares estão inseridas.

Já quanto a segunda questão, o que fica evidenciado, embora faça-se menção a uma diversidade de cenários possíveis de aplicação dos conhecimentos matemáticos, parte-se de uma ideologia a qual considera que o saber matemático é único, um saber dominante, um saber escolarizado, deixando de lado outras práticas relevantes nos diversos cenários sociais em que a matemática se insere, definindo assim um modelo autônomo de letramento, onde, conforme Street (2010), compreende-se como um letramento que considera o uso da escrita como um processo autônomo, ou seja, uma prática desenvolvida por um grupo social específico, o qual as dissemina como dominantes, as quais produziram efeitos positivos independente do contexto.

É interessante observar que logo após a introdução do conceito de letramento matemático, partindo dos pressupostos já citados, o texto continua da seguinte forma:

É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e percebe o caráter do jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e por ser prazeroso (fruição). (BRASIL, 2017, p. 222)

Minimamente, o que se nota é uma contradição nestes dizeres, pois não há como se partir de uma ideia de conhecimento único a ser explorado, direcionando uma prática de ensino baseada a investigação. Outro fato notório que faz menção, no mesmo trecho, está no termo “o caráter de jogo intelectual da matemática”, explicitando assim aspectos dominadores e hegemônicos dos saberes tidos como referência (matemática escolarizada) para o ensino da matemática.

Ao confrontarmos as definições apresentadas na seção introdutória da BNCC, quanto trata sobre os termos igualdade e equidade, com os parâmetros estabelecidos para ensino de matemática, mais uma vez, nos deparamos com uma grande contradição. Embora, inicialmente o documento objeto de análise paute-se em uma perspectiva educacional a qual contemplaria a valorizaria a diversidade de saberes presentes nas diferentes práticas sociais, o que realmente encontramos impresso no discurso presente é apenas um reconhecimento desta pluralidade, mas em nenhum momento evidencia-se o interesse na valorização destes conhecimentos dentro do espaço educacional escolar.

Conforme as teorias sobre letramento matemático, adotadas como referencial para este artigo, desenvolver um ensino baseado em tais considerações consistiria em trazer para as situações de investigação e discussão, desenvolvidas durante os processos de ensino e aprendizagem, situações que levassem a utilização das diferentes matemáticas presentes nas diversas práticas sociais, valorizando estas práticas e criando assim uma relação de cooperação entre os saberes escolarizados e não-escolarizados. Em contrapartida, o que realmente encontramos é a intenção de uniformizar as práticas matemáticas, pois como a definição de letramento matemático, utilizada para a elaboração da BNCC, o aluno deve se tornar capaz de aplicar a matemática (singular) em uma variedade de contextos, mas em momento algum faz referência a pluralidade de construções matemáticas criadas dentro desta variedade de situações.

O que se propõe, conforme um modelo de letramento matemático ideológico, é que esta pluralidade cultural existente nas práticas sociais da matemática seja realmente utilizada e valorizada para o desenvolvimento de práticas educativas. Em momento algum estamos defendendo que não há importância no estabelecimento de conteúdos, os quais devem ser lecionados em cada uma das séries/anos, muito pelo contrário, o que se acredita é que devemos realizar engajadas discussões em torno da temática, nunca perdendo de vista a importância da valorização da identidade cultura de cada grupo social.

## CONCLUSÃO

A tarefa de construir um documento com orientações para elaboração de currículos oficiais, os quais deverão contemplar a diversidade cultural de inúmeros grupos sociais, se faz um grande desafio para toda a comunidade educacional.

O que vemos na proposta trazida pela BNCC é um discurso marcado por contradições relacionadas a este respeito e valorização da multiplicidade de práticas relacionadas a cada área do conhecimento. Estas contradições aparecem durante todas as partes do documento, analisadas por este artigo.

Deve-se chamar a atenção para o constante objetivo de apagar as tensões presentes no ato prescritivo ao qual se desempenha a configuração de uma base curricular. Vemos ainda, que o impera pelo senso comum é a ideia de que um sistema educacional que dispõe de

muitas prescrições e parametrizações, as quais devem dirigir a atividade do professor, se faz de qualidade, desconsiderando assim outras variáveis importantes para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

É fundamental nos atentarmos a intencionalidade da utilização dos termos igualdade e equidade. Conforme a teoria bakhtiniana, tais termos produzem seus significados e, necessariamente, estão impregnados de uma ideologia. Que o discurso da BNCC tenta fazer é criar uma situação de total equivalência entre estes termos, que se assim fosse naturalmente. Tal posicionamento nos leva a grande contradição presente na elaboração do documento objeto de pesquisa, pois ao adotarmos os termos igualdade e equidade como perfeitos sinônimos, conforme o texto trazido pela BNCC, que o que precisamos é de uma situação de igualdade de direitos e deveres entre os diferentes indivíduos, os quais estão espalhados por diversos contextos sociais, desta forma, desconsiderando a grande dispersão de situações educacionais espalhadas pelo país. O que acaba por ocorrer é o apagamento do significado do termo equidade, o qual nos fala da produção de uma situação justa, a qual deveria prever condições de aprendizagem igualitárias, e não simplesmente o estabelecimento de metas de aprendizagem homogeneizadas.

Não podemos deixar de dar a devida ênfase para a questão do letramento matemático, uma vez que o que se adota como modelo de letramento está pautado no conceito de letramento autônomo, ou seja, acredita que o conhecimento é singular. Tal afirmação se fundamenta com base nas definições trazidas pela própria BNCC. A medida que o referido documento define e que, o aluno deve ser capaz de aplicar os conceitos matemáticos (matemática escolarizada) nos diferentes contextos, este desconsidera a pluralidade de práticas sociais envolvidas na utilização da matemática. Essa ideia ainda vem a ser reforçada a medida que se construí um discurso que a todo momento enfatiza os conceitos de uma educação que deve ser eficiente e eficaz, ou seja, que os processos educacionais só são considerados efetivos quando apresentam quantitativos iguais ou superiores aqueles estipulados pelas metas educacionais.

Portanto, tomando por base as significações aqui apresentadas, a luz dos referenciais teóricos aqui assumidos, o que vemos é um retrocesso com relação as políticas de orientação curricular apresentadas pela publicação objetivo desta pesquisa, uma vez que esta apresenta um forte caráter homogeneizador, o qual desconsidera as especificidades de cada grupo social, embora tente apagar tais tensões.

Assim, o que se propõe através de artigo não que a desvalorização da criação de currículos o parâmetros oficiais, os quais deverão nortear a atividade do professores, mas que tais definições sejam feitas de forma coerente com a real situação de nossos sistemas educacionais, tomando por base ideologias que realmente promovam o desenvolvimento educacional e não simplesmente a evolução em quadros quantitativos que levam em conta a medição de um pequeno recorte das variáveis envolvidas nos processos educacionais.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 20.11.2017

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso em: 20.11.2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:** resolução N° 4 de 13 de julho de 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20.11.2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9.394. 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20.11.2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20.11.2017.

DICIONÁRIO. **Aulete.** Rio de Janeiro: Lexikin Editora Digital. 2016. Disponível em: [http://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete\\_digital](http://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete_digital). Acesso em 20.11.2017

KLEIMAN, Ângela. **Introdução: o que é letramento?** In: KLEIMAN, Ângela (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MACEDO, Elizabeth. **Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si.** Educ. rev. [on line]. 2016, vol. 32, n.2, p. 45-68. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>. Acesso em: 20.11.2017

MEDEIROS, Jânio Elpídio de. **Projeto de letramento matemático:** indicadores para a docência. 2016. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MOREIRA, Kátia Gabriela. **A sala de aula de Matemática de um 1º ano do Ensino Fundamental:** contexto de problematização e produção de significados. 2015. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. **Ler e aprender matemática:** In: **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001. 204 p.

STREET, BRIAN V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.