

ANÁLISE DISCURSIVA DO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ (2018): O LUGAR DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COMO INSTRUMENTO DE MANUTENÇÃO SOCIAL

*DISCURSIVE ANALYSIS OF THE REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ (2018):
THE PLACE OF MATHEMATICS EDUCATION AS AN INSTRUMENT OF SOCIAL MAINTENANCE*

*ANÁLISIS DISCURSIVO DEL MARCO CURRICULAR DE PARANÁ (2018):
EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA COMO INSTRUMENTO DE MANTENIMIENTO SOCIAL*

LUCAS MARTINI¹
ELENILTON VIEIRA GODÓY²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral produzir sentidos sobre os Princípios, Direitos e Orientações do Referencial Curricular do Paraná (RCP) de 2018 em torno da Educação Matemática com foco nos anos finais do ensino fundamental. Alinhavamos também a seguinte questão central: quais os sentidos predominantes que situam o processo de ensino e aprendizagem da Educação Matemática no RCP de 2018? Para dar cabo desta proposta, utilizamos a fundamentação teórica e metodológica da Análise de Discurso, estabelecendo costuras e conexões com a Base Nacional Comum Curricular de 2017. A pesquisa caminha para uma Educação Matemática isolada de críticas sociais e fortemente alinhada com preceitos meritocráticos regidos por um viés quantitativo e classificatório dos envolvidos pelo processo educativo, em uma abordagem que centraliza e prioriza a matemática como engrenagem regulatória e política.

Palavras-chave: Currículo. Criticidade. Formação. Sociedade. Meritocracia.

ABSTRACT

This article has the general objective of producing meanings about the Principles, Rights, and Guidelines of the Referencial Curricular do Paraná (RCP) of the 2018 around Mathematics Education with a focus on the final years of elementary school. We also lined up the following central question: what are the predominant meanings that situate the teaching and learning process of Mathematics Education in the RCP of the 2018? To carry out this proposal, we use the theoretical and methodological foundation of Discourse Analysis, establishing seams and connections with the National Common Curricular Base of 2017. The research moves towards a Mathematics Education isolated from social criticism and strongly aligned with meritocratic precepts governed by a quantitative and classificatory bias of those involved in the educational process, in an approach that centralizes and prioritizes Mathematics as a regulatory and political gear.

Keywords: Curriculum. Criticality. Training. Society. Meritocracy.

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo general de producir sentidos sobre los Principios, Derechos y Directrices de la Referencia Curricular de Paraná (RCP) de 2018 sobre la Educación Matemática, con foco en los últimos años de la enseñanza

1 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor de Matemática no Colégio Estadual Alfredo Parodi. E-mail: lucasmartini@ufpr.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8542-4261>.2

2 Doutor em Educação Matemática. Professor adjunto de departamento de Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: elenilton@ufpr.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8081-5813>.

fundamental. También alineamos la siguiente pregunta central: ¿cuáles son los significados predominantes que sitúan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Matemática en la RCP 2018? Para llevar a cabo esta propuesta, utilizamos la fundamentación teórica y metodológica del Análisis del Discurso, estableciendo costuras y conexiones con la Base Curricular Común Nacional 2017. La investigación transita hacia una Educación Matemática aislada de la crítica social y fuertemente alineada con preceptos meritocráticos regidos por un enfoque cuantitativo, y sesgo clasificadorio de los involucrados en el proceso educativo, en un enfoque que centraliza y prioriza las matemáticas como engranaje normativo y político.

Palabras clave: Currículo. Criticidad. Capacitación. Sociedad. Meritocracia.

INTRODUÇÃO

Neste artigo propomos a análise dos Princípios, Direitos e Orientações do Referencial Curricular do Paraná (RCP) de 2018. O RCP foi construído a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, seguindo seus objetivos, competências e a influência de sua estruturação. O RCP emerge mediante esforço conjunto entre o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Estados da Educação (CONSED), das Secretarias Estaduais de Educação (SEED) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) visando estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes do Paraná (PARANÁ, 2018).

A proposição do RCP surge da intenção de servir como referência para a revisão e organização dos currículos de todas as instituições de ensino do estado. Conforme explicitado no RCP, este currículo tem influência em 399 municípios com um desdobramento em 9.931 escolas (PARANÁ, 2018).

Seguindo nesta direção, este artigo foi elaborado a partir da dissertação de mestrado de um dos autores, e tem como objetivo geral a produção de sentidos sobre os Princípios, Direitos e Orientações do RCP de 2018 em torno da Educação Matemática com foco nos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, promovemos conexões com a BNCC de 2017 e sustentamos a presente pesquisa a partir da Análise de Discurso com vertente em Orlandi (2017, 2020). Esta proposição acompanha a seguinte questão diretriz: Quais os sentidos predominantes que situam o processo de ensino e aprendizagem da Educação Matemática no RCP de 2018? Para viabilizar esta proposta, estruturamos o texto nas seguintes seções: Um olhar inicial para a metodologia; Contexto e elaboração do RCP; Estruturação do RCP; O RCP e o discurso dos princípios orientadores; O RCP e a Educação Matemática; Costuras finais.

UM OLHAR INICIAL PARA A METODOLOGIA

A pesquisa parte de uma análise do RCP que começa pela seleção dos tópicos iniciais e gerais do documento curricular estadual, a saber: Apresentação; Introdução ramificada em: (i) princípios, direitos e orientações e (ii) os princípios orientadores; Direitos de aprendizagem gerais da educação básica. Posteriormente, nos debruçamos para a seção voltada para o ensino fundamental e, concluindo a delimitação de análise do RCP, pesquisamos e situamos a seção de Matemática.

Aliado ao documento estadual, nos debruçamos na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2018, analisando as seções específicas que permeiam a Educação Matemática no ensino fundamental - anos finais, correspondendo a *apresentação* e *introdução* do documento, ambos tratando da Educação Básica de forma abrangente, convergindo para o momento

denominado, pelo documento, de *a etapa do ensino fundamental*, que apresenta cinco áreas do conhecimento, da qual nos restringimos a Matemática nos anos finais do ensino fundamental, incidente nas seguintes seções da BNCC: *a área de Matemática, Matemática e Matemática no Ensino Fundamental - Anos finais*. Neste texto, a BNCC serve como texto fundante, direta e indiretamente, para a análise do RCP.

Para desenvolver a pesquisa, organizamos este texto em três tópicos que incorporam a análise, são eles: O contexto e elaboração do RCP; O RCP e o discurso dos princípios orientadores; O RCP e a Educação Matemática. Este processo é motivado por costuras e conexões com a BNCC que antecede e legitima o RCP. Em virtude da extensão destes documentos curriculares, é importante enfatizar que este artigo incorpora a análise dos textos mencionados em uma estrutura outra, com ênfase em trechos que julgamos de maior relevância, a fim de viabilizar a organização e escrita do artigo.

Estes momentos são atravessados pela AD (Análise de Discurso) como um mecanismo teórico e metodológico de produção de sentidos que, oriundos de tensionamentos entre a paráfrase e a polissemia, promovem deslizamentos.

As estruturações destes deslizamentos operam sob a ideia de que “a condição da linguagem é a incompletude.” (ORLANDI, 2020, p. 50). Partindo da noção de incompletude, os deslizamentos promovem a produção de sentidos que, pautados no dispositivo metodológico, trazem apontamentos em torno da materialidade, presente ou ausente, da linguagem.

Esta perspectiva articula uma série de conceitos pautados no movimento, deslocamento e ruptura, “em termos teóricos, isso significa que trabalhamos continuamente a articulação entre estrutura e acontecimento: nem exatamente fixado, nem a liberdade em ato.” (ORLANDI, 2020, p. 51). Pensar a flexibilidade da linguagem e legitimar a sua incompletude nos leva ao

Sujeito à falha, ao jogo, ao acaso, e também à regra, ao saber, à necessidade. Assim o homem (se) significa. Se o sentido e o sujeito poderiam ser os mesmos, no entanto escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições. *A deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras.* (ORLANDI, 2020, p. 51, grifos nossos).

Chegamos aqui, no cerne dos deslizamentos: A metáfora. Este princípio da análise discursiva utiliza efeitos metafóricos que “[...], na perspectiva discursiva, é “uma palavra por outra”. É a metáfora a responsável pelo deslizamento de sentidos, pela deriva, pela transferência” (ORLANDI, 2017, p. 154). Estes deslizamentos mantêm certo alinhamento com o discurso do RCP e BNCC e possibilitam a produção de novos sentidos a partir do dispositivo teórico e metodológico utilizado (AD), influenciado também, pelo local ocupado pelo analista. A autora ainda destaca que este deslizamento possibilita a produção de novos sentidos e discursos.

Este dispositivo é brevemente apresentado neste tópico e construído ao longo de todo o texto, conforme o processo de análise se molda em torno de princípios e procedimentos presentes e, que julgamos, necessários.

Conjuntamente, somos direcionados pelo funcionamento linguístico do RCP e propomos uma análise para além das informações explícitas, considerando que é

no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação (ORLANDI, 2020, p. 21).

Nesta dinâmica de constituição do discurso, “o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2020, p. 32). Quando nos atentamos ao texto e ao efeito de sentidos (discurso) produzidos por meio dele, visamos atingir uma série de sentidos que rompem com a interpretação imediata do texto, mergulhando na informação com um olhar atento para as suas proposições, memórias, traços discursivos, elementos pressupostos e ausentes.

Sob a ótica de Orlandi (2012, 2017), o discurso diferencia-se da mensagem como transmissão de informação, compreendendo a língua para além de um código a ser decodificado. Trata-se de um processo de significação, de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, de incompletude, dentre outros. Compreendendo que “a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. [...] . Daí a definição de discurso: o discurso é o efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2012, p. 19). Esse discurso, no viés da autora, é tomado a partir da relação de sentidos, e sob essa noção, todo discurso está relacionado com outros discursos, abordando esse(s) discurso(s) para um processo discursivo amplo e contínuo. Segundo Orlandi (2012, p. 37), “não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.”

Tal discurso se constitui em seus sentidos, e com essa abordagem da Análise de Discurso “podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2012, p. 40). Dessa forma, uma mesma palavra pode variar de sentido de acordo com a posição do locutor que a usufrui, cabendo, na ótica da autora, ao/à analista de discurso compreender o processo de produção de sentidos, a sua relação com a ideologia e o estabelecimento de regularidades no funcionamento dos discursos. Para a autora, esse sentido é tomado a partir da relação entre os dizeres, “e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metáfora), que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido” (ORLANDI, 2020, p. 42).

Os sentidos não estão assim predeterminados por propriedades da língua. Dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas. No entanto, é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações. (ORLANDI, 2020).

Vale destacar que ao longo da construção dos sentidos, não buscamos um sentido pleno ou uma espécie de verdade oculta atrás do texto, apenas nos atentamos a direcionamentos que, a partir de um dispositivo teórico e metodológico, tornasse possível a produção de sentidos e discursos que despontam dos nossos objetos de análise.

CONTEXTO E ELABORAÇÃO DO RCP

Quando observamos a construção do RCP, tal documento teve início com o estabelecimento do Comitê Executivo Estadual e Assessoria Técnica, por meio da Portaria nº 66/2018 - GS/SEED, alterada pela Portaria nº 278/2018 - GS/SEED. Este Comitê foi composto por uma série de instituições educacionais paranaenses que elaboraram uma versão preliminar do RCP. Após a elaboração

desta versão, o documento foi disponibilizado para consulta pública por trinta dias para ser avaliado por professores/as e gestores/as escolares. O documento afirma que após a integração das contribuições recebidas, o texto passou para análise do Conselho Estadual de Educação do Paraná para emissão de parecer normativo.

Inicialmente, nós temos este currículo estadual “[...] cujo objetivo é estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes do estado em uma perspectiva de equidade” (PARANÁ, 2018, n.p.), este objetivo é seguido da intenção de garantir condições necessárias para sua efetivação, considerando que “esse compromisso *foi* assumido pelo estado e por municípios paranaenses, assim como também *deverá ser* por todos os profissionais da educação.” (PARANÁ, 2018, n.p., grifos nossos). A documentação afirma, neste trecho, que este compromisso já *foi* assumido pelo estado e municípios, todavia, *deverá ser* aderido pelos profissionais da educação. Em um primeiro momento podemos questionar: quem são estes profissionais da educação? Vale destacar que o documento não explicita, em nenhum momento do texto, quais e quantos profissionais estão enquadrados. Para tanto, consideremos os/as profissionais da educação como sendo todas as pessoas que atuam em escolas e instituições de ensino, desde auxiliares de administração, diretores/as, bibliotecários/as, auxiliares de serviços gerais e, principalmente, docentes. Cabe aqui mencionar que o objetivo do documento se dedica ao estabelecimento de direitos de aprendizagens que já estão postos a priori, afinal são as Competências Gerais da Educação Básica da BNCC.

A partir do trecho grifado, propomos um olhar em que “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros” (ORLANDI, 2020, p. 43).

Ao tomarmos a paráfrase e a simultaneidade de movimentos em um mesmo objeto simbólico, temos os deslizamentos metafóricos como um processo de substituição de termos que mantém o alinhamento do enunciado inicial, todavia, que possibilita a produção de novos sentidos. Examinemos os deslizamentos metafóricos construídos a partir do trecho destacado, considerando os profissionais da educação a partir da figura docente:

I) Deslizamento: Esse compromisso foi assumido pelo estado e por municípios paranaenses, assim como também *deverá ser* por todos os profissionais da educação.

II) Deslizamento: O estado e os municípios assumem o compromisso, as pessoas docentes devem assumir o compromisso.

III) Deslizamento: O estado e os municípios visam cumprir o compromisso, as pessoas docentes devem visar cumprir o compromisso.

IV) Deslizamento: O estado e os municípios fazem a sua parte, as pessoas docentes devem fazer a sua parte.

a) Não dito: O estado e os municípios cumprem o compromisso, as pessoas docentes não necessariamente.

b) Não dito: O estado e os municípios já estão empenhados, as pessoas docentes não necessariamente.

Vale destacar a atribuição do verbo *foi* quando tratamos das figuras do estado e dos municípios, este termo na configuração indicativa do pretérito perfeito, indica uma ação que já foi adotada, direcionando o sentido para a dimensão de um movimento já realizado. Enquanto o verbo *deverá*, configura-se como indicativo de futuro do presente, ou seja, de uma ação que *ainda não* foi tomada. A distinção entre o tempo presente dos verbos destacados sustenta os deslizamentos metafóricos realizados e a imersão de dois sentidos: (S_1) - *de comprometimento do estado e municípios*; (S_2) - *de necessidade de comprometimento das pessoas docentes*.

Ao longo dos deslizamentos estruturados pela ideia de metáfora e polissemia, utilizamos do não dito e da ausência. O não dito se manifesta em todo discurso, uma vez que, quando dizemos algo, realizamos uma escolha, uma espécie de opção entre o que será dito e o que necessariamente será não dito (ORLANDI, 2020). Portanto, o não dito tem referência direta ao dizer e passa a fazer parte da análise nos casos que julgamos relevantes, isto é, nos casos que produzem sentidos frutíferos para a análise. Enquanto a ausência pode ser demarcada para além do não dito, estabelecendo conexões com temáticas ou perspectivas que não se relacionam, necessariamente, direta ou indiretamente, com o já explicado.

Quando retornamos para o objetivo deste currículo estadual, podemos afirmar que para a sua efetivação é necessária a colaboração de três instâncias: o estado, os municípios e os/as profissionais da educação. Caso este objetivo não seja atingido, de acordo com o trecho, o estado e os municípios *fizeram* a sua parte e os/as profissionais da educação *não necessariamente*. Esta formação discursiva segue a estrutura de um discurso autoritário pautado em uma polissemia contida onde o/a locutor/a se constitui como agente exclusivo/a, caracterizando-se a partir do apagamento das suas relações com o/a interlocutor/a (ORLANDI, 2012). Esta configuração aproxima-se do movimento de paráfrase discursiva permeada por um sentido transversal da informação que é abordada.

Neste discurso, a culpabilização dos/as profissionais da educação pode servir como uma espécie de justificativa em caso de não atingimento do objetivo proposto e, simultaneamente, o estado e os municípios se imunizam do compromisso, em parte, por já terem realizado a sua função. Temos com isso, o surgimento de dois novos sentidos: (S_3) - *de imunidade funcional do estado e dos municípios*; (S_4) - *de vulnerabilidade funcional dos/as profissionais da educação*. Estes sentidos são reforçados pelo seguinte trecho: “Nesse momento, estamos entregando uma versão *consolidada*, elaborada por *profissionais competentes* e *compromissados* com a educação escolar. [...], *cabará* a cada rede orientar a revisão de seus documentos relativos ao currículo” (PARANÁ, 2018, n.p., grifos nossos). Este trecho reforça os sentidos levantados, atribuindo os adjetivos: *consolidado*, *competência* e *compromisso* quando tratados do estado e municípios no RCP, adjetivos e atribuições ausentes quando observamos o lugar ocupado pelas redes de ensino.

O RCP E O DISCURSO DOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Nesta seção selecionamos trechos que nos auxiliam na análise do RCP a partir de alguns de seus nove princípios orientadores que julgamos de maior relevância, construindo deslizamentos para a produção de sentidos a partir deste currículo estadual.

Quadro 1 - Princípios orientadores do Referencial Curricular do Paraná

1º Princípio	Educação como Direito inalienável de todos os cidadãos
2º Princípio	Prática fundamentada na realidade dos sujeitos
3º Princípio	Igualdade e Equidade
4º Princípio	Compromisso com a Formação Integral
5º Princípio	Valorização da Diversidade
6º Princípio	Educação Inclusiva
7º Princípio	Transição entre as etapas e fases da Educação Básica
8º Princípio	Ressignificação dos Tempos e Espaços da Escola
9º Princípio	Avaliação como momento de aprendizagem

Fonte: construção dos autores (2023).

O primeiro princípio destaca a importância de uma formação atenta para as dimensões individual, social, política, econômica e cultural, realçando a importância das aplicações no cotidiano, em prol de alunos que participem ativamente da vida democrática e que procedam a mudanças necessárias conduzindo à melhoria das condições e qualidade de vida, ambiental, local e global (PARANÁ, 2018).

Ambos os elementos são mencionados tendo como base que “a Constituição Federal de 1988 em seus Artigos 205 a 214 *garante* a educação como um Direito, instrumento imprescindível para reconhecer a si próprio como sujeito ativo na transformação de seu grupo e do seu meio social [...]” (PARANÁ, 2018, p. 11, grifo nosso). De forma paralela, temos uma menção às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), a saber, “Os Direitos Humanos, também, *estão assegurados* nas DCNEB” (PARANÁ, 2018, p.11, grifo nosso). Ambas as menções sustentam as seguintes construções:

- I) Deslizamento: A Constituição Federal de 1988 garante direitos intrínsecos ao RCP.
- II) Deslizamento: As DCNEB asseguram uma série de Direitos Humanos intrínsecos ao RCP.
- III) Deslizamento: O RCP se apoia em legislações e diretrizes que garantem os direitos dos estudantes.
 - a) Não dito: O RCP não carece de movimentos que garantam direitos constitucionais ou Direitos Humanos.

O movimento de atribuição a direitos *já garantidos* pelos documentos anteriores (I e II), concede, novamente, uma imunidade funcional para o RCP que apoiado nestas documentações não carece de esforços que busquem possíveis direitos que sejam negados aos/às estudantes. Este movimento se torna ainda mais explícito quando o primeiro princípio orientador, ao ser abordado sobre o direito dos cidadãos, utiliza verbos que suprimem as figuras gramaticais responsáveis, exemplificamos: “Considerando [...] Faz-se [...] Deve-se” (PARANÁ, 2018, p. 12). Quem considera? Quem faz? Quem deve? Estas perguntas são rapidamente respondidas quando tratamos das unidades escolares, uma vez que “Nesse contexto, as *instituições de ensino farão* a transição para se transformarem em escolas sustentáveis, integrando e articulando as seguintes dimensões: [...]” (PARANÁ, 2018, p. 12, grifo nosso).

Outro destaque diz respeito ao segundo princípio orientador ao mencionar que

Tão importante quanto assegurar o direito à educação dos estudantes, é *reconhecer e valorizar sua diversidade*, a qual apenas começou a ser vista e percebida com o advento da democratização do acesso à educação, que *permitiu a entrada na escola de estudantes com aspectos e características diversas*. Sua origem social e étnica, sua orientação sexual, gênero, crenças e interesses *devem ser igualmente respeitados* para que o acesso à educação seja também permanência e sucesso (PARANÁ, 2018, p. 14, grifos nossos).

Este princípio que faz menção a importância do respeito à diversidade em prol do acesso e permanência sustenta os seguintes deslizamentos:

IV) Deslizamento: A escola é lugar de diversidade social e étnica.

V) Deslizamento: O acesso e permanência da diversidade perpassa pelo reconhecimento e valorização.

Estes deslizamentos que projetam a escola como um espaço de valorização à diversidade são atribuídos por meio de dois fatores: a ressignificação da prática pedagógica e o aprofundamento teórico-metodológico. Este primeiro fator relaciona-se ao estímulo a uma prática que ultrapasse a ideia de homogeneização dos/as estudantes, enquanto o segundo fator é projetado para a realização de intervenções didático-pedagógicas que reconheçam tais diversidades (PARANÁ, 2018). Este movimento sustenta o sentido (S_5) - *de atribuição à figura docente o papel de promover o reconhecimento e a valorização em prol do acesso e permanência dos estudantes*.

Destacamos o quinto princípio que promove uma discussão sobre a importância da valorização da diversidade, “Por isso o Referencial Curricular Estadual não poderia deixar de expressar as temáticas da diversidade nos *objetos do conhecimento/conteúdos e objetivos de aprendizagem* das diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares.” (PARANÁ, 2018, p. 17, grifo nosso). Esta diversidade é expressa em vias culturais, socioambientais, étnico-racial, geracional, territorial, sexual e de identidades de gênero, atrelando estas discussões ao exercício da cidadania e ao papel da escola e dos seus projetos político-pedagógicos (PARANÁ, 2018).

Seguindo na direção deste princípio, observamos os objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento, que conforme citado anteriormente pelo RCP, foram frutificados pelas temáticas da diversidade. Acompanhando os grifos realizados neste princípio, adentramos os objetos de conhecimento/conteúdos e objetivos de aprendizagem buscando a incidência destes termos para o ensino fundamental anos finais no componente curricular de Matemática, que dentre todas as vias da diversidade mencionadas, temos a utilização de um único termo semelhante, a saber: sociocultural. Delimitando a ausência deste princípio como um elemento intrínseco ao ensino de Matemática, temos aqui, a construção do sentido (S_6) - *de ausência da diversidade como temática pertinente para o ensino de Matemática*, no direcionamento dos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem.

O sétimo princípio é direcionado para a transição entre as etapas e fases da Educação Básica, indicando a necessidade de práticas pedagógicas específicas em cada etapa. Quando tratamos da infância, esta é tida ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais, pelo apontamento da “brincadeira, o jogo, o faz de conta, a liberdade de pensamento, [...]” (PARANÁ, 2018, p. 24) seguido da necessidade de mediação da pessoa docente. O Ensino Fundamental Anos Finais é citado brevemente ao final do texto delimitado para este princípio, quando mencionam que

É necessário ponderar o *indispensável trabalho conjunto de professores*, sujeitos que atribuem vitalidade ao currículo e que atuam nas duas fases dessa etapa, de forma que os esforços por conhecer a organização curricular nos anos iniciais e finais, bem como o *estabelecimento de estratégias de atuação nessa transição tenham início nos primeiros anos e continuem ocorrendo do 6º ano em diante* (PARANÁ, 2018, p. 24-25, grifos nossos).

Nesta dinâmica, o início das práticas pedagógicas nos anos finais deve se estabelecer por um trabalho conjunto que compete às pessoas docentes. Vale destacar que quando tratamos da infância, as práticas pedagógicas passam a ser bem estabelecidas por meio do lúdico, da liberdade e do jogo/brincadeira, contudo, quando adentramos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, estas práticas pedagógicas deixam de ser mencionadas pelo RCP. Ainda neste princípio, é fornecido uma série de dezesseis questionamentos que atravessam todas as etapas da Educação Básica e problematizam as especificidades do/a estudante, considerando sua formação integral, a sua relação com o meio escolar e com os objetos de conhecimento. Visando exemplificar, destacamos três perguntas: “O que prever para a alegria de permanecer nesse espaço? [...] A proposta pedagógica está a favor da criança ou do adulto? O adulto consegue perceber como a criança aprende?” (PARANÁ, 2018, p. 23).

Utilizamos da ausência de menções às práticas pedagógicas para o Ensino Fundamental Anos Finais, para a construção do sentido (S_7) - *de indeterminação pedagógica para a formação de estudantes que sucedem à infância*.

Nos debruçando sobre a proposição de uma formação integral, observamos na BNCC a educação integral como um processo independente da jornada escolar, fator que poderia nos levar para uma discussão econômica deste modelo educacional associado à demanda de “[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.” (BRASIL, 2018, p. 14). Esta visão de educação integral passa a ser direcionada pela ideia de um ensino *interessante e útil*, se projetando para o “desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.” (BRASIL, 2018, p. 16). Esta abordagem de uma formação sob o interesse dos/as estudantes se costura com questões socioeconômicas da atualidade,

[...] pois bem, se entendermos - como parece ser o caso para os autores e seus discípulos no Brasil - que a escola está a serviço dos empregadores - não a escola para todos e todas, mas a escola que serve às camadas mais empobrecidas da nossa sociedade -, estes serão os clientes a serem satisfeitos. [...]. Por outro lado, se tomamos como “clientes” os jovens, supomos que o trabalho intelectual desenvolvido na escola pode e deve ser fácil agradável e prazeroso todo o tempo (GALIAN; SANTOS, 2018, p. 175).

Temos aqui, a problemática do discurso sob um ensino prazeroso e agradável, que quando costurado com a ideia do entendimento e explicação dos conteúdos, em detrimento do questionamento, acentuam a manutenção de uma sociedade consumidora, docilizada e sob a naturalização de uma realidade a qual nada pode, dado que estes ensinamentos permeiam o estudo em prol da aceitação coletiva.

O oitavo princípio corresponde a ressignificação dos tempos e espaços da escola, reconhecendo que os tempos e espaços são limitados.

Nesse sentido, a *escola* em face às exigências da contemporaneidade *precisa* se reconfigurar, criar processos voltados à formação de sujeitos críticos, criativos, participativos, visando à inserção social, política e cultural, *organizando os tempos e espaços* da escola na busca de promover a participação efetiva dos estudantes nas atividades desenvolvidas, considerando suas singularidades e ampliando suas experiências (PARANÁ, 2018, p. 26, grifos nossos).

Para a efetivação deste modelo de escola, se apontam duas necessidades, que frente à aprendizagem significativa deve promover, primeiramente, mudanças na “*organização curricular e na prática pedagógica* [...]” (PARANÁ, 2018, p. 27, grifos nossos). Em segundo lugar, considera que “*É necessário avançar* para além da compreensão desse espaço e tempo definidos *por currículos predeterminados*” (PARANÁ, 2018, p. 27, grifos nossos).

a) Não dito: Não compete aos currículos predeterminados o avanço da compreensão de tempo e espaço escolar.

VI) Deslizamento: É necessário avançar para além do RCP.

a) Não dito: O RCP não dá cabo da ressignificação dos tempos e espaços escolares.

b) Não dito: O RCP não dá cabo da aprendizagem integral.

VII) Deslizamento: A escola e as pessoas docentes devem avançar para além do RCP.

VIII) Deslizamento: A formação integral e a ressignificação dos tempos e espaços são de responsabilidade das escolas e docentes.

Estes deslizamentos sustentam um conjunto de movimentos que renunciam a responsabilidade de currículos predeterminados, a exemplo do RCP, e explicita, ainda no mesmo princípio, a atribuição desta responsabilidade à escola e aos/às professores/as.

O nono e último princípio destacado refere-se à avaliação como momento de aprendizagem,

Assim, o ato de avaliar, em seu contexto escolar, se dá de *maneira diagnóstica*, na qual a situação de aprendizagem é analisada, tendo em vista a definição de encaminhamentos voltados para a *apropriação do conhecimento; de forma contínua*, pois acontece a todo o momento do processo de ensino do professor e da aprendizagem do estudante; e de *maneira formativa, contribuindo para sua formação como sujeito crítico, situado como um ser histórico, cultural e social, enfatizando a importância do processo* (PARANÁ, 2018, p. 27, grifos nossos).

O documento segue mencionando que a avaliação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio se dá pela predominância do quantitativo e classificatório no qual o/a professor/a subsidia elementos para a sua prática, o/a aluno/a tem o indicativo de suas conquistas e dificuldades e a escola organiza o trabalho pedagógico. Partimos dos grifos realizados e das demais colocações direcionadas pelo princípio da avaliação como momento de aprendizagem e projetamos os seguintes deslizamentos:

IX) Deslizamento: O diagnóstico predomina sob o quantitativo e classificatório.

X) Deslizamento: O aluno deve ser constantemente quantificado e classificado.

a) Não dito: A escola segmenta, de forma quantitativa, o sucesso e o fracasso.

- XI) Deslizamento: A apropriação do conhecimento se manifesta sob o quantitativo.
 b) Não dito: O aluno que não atingir a nota desejada, não obtém o conhecimento desejado.
- XII) Deslizamento: O ensino é voltado para formar pessoas que são constantemente quantificadas e classificadas.
- XIII) Deslizamento: A avaliação deve ser constantemente quantitativa e classificatória visando à formação de um sujeito crítico, situado como um ser histórico, cultural e social, enfatizando a importância do processo.

Temos uma série de elementos a partir destes deslizamentos que exprimem por si próprios, todavia, destacamos alguns pontos. O primeiro deles refere-se à visão de conhecimento (XII) associada às avaliações quantitativas e classificatórias, isto é, nesta abordagem só se adquire conhecimento quando se obtém boas notas e boas classificações. O segundo refere-se à visão, explicitamente distorcida, das concepções de sujeito crítico, histórico e com ênfase nos processos, quando o documento se utiliza destes termos para a associação e justificativa na via das avaliações que quantificam e classificam. Afinal, como um procedimento que considera fortemente o produto (quantificação) poderia se afirmar como algo que visa valorizar o processo? De que forma as constantes avaliações quantitativas e classificatórias se alinham com os pressupostos de um sujeito histórico e crítico? Onde reside a criticidade? Como quantificá-la?

Temos de forma imbricada uma problematização das classificações na direção de Eni Orlandi, quando a autora afirma que

Há reafirmação das identidades locais, reativação do comunitarismo, fragmentação do mundo. Competitividade exacerbada. [...]. Ou se tem o seu lugar ou se está fora, se está segregado. Isso alimenta a competição, o jogo desleal, a falta de ética, a corrupção, a mentira, a desonestidade como meio. Essa não é uma questão moral, mas política (ORLANDI, 2017, p. 24).

Esta citação nos leva à compreensão de possíveis problematizações implícitas neste modelo de avaliação e nestes processos de legitimação do conhecimento impulsionando diversos desdobramentos questionáveis que podem reverberar em meio à sociedade.

Esta discussão não é nova ou inesperada, pois quando observamos a BNCC, logo em sua apresentação, temos o destaque do Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, afirmando que

A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes. (BRASIL, 2018, p. 5, grifos nossos)

- XIV) Deslizamento: O país persegue uma aprendizagem de qualidade.
- XV) Deslizamento: A aprendizagem de qualidade é mensurada pelos índices de aprendizagem, repetência e abandono.
- XVI) Deslizamento: Aprendizagem de qualidade indica (ou representa ou conduz a) bons índices de aprendizagem, baixa repetência e redução do abandono escolar.

Rossieli Soares da Silva reforça a ideia de uma aprendizagem de qualidade tomada a partir dos índices de aprendizagem, da baixa repetência e da busca pela permanência escolar, o Ministro afirma também, ainda na apresentação do documento, que “a BNCC por si só não alterará o quadro de *desigualdade ainda presente* na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a *mudança tenha início* porque, [...]” (BRASIL, 2018, p. 5, grifos nossos)

XVII) Deslizamento: Existe desigualdade na Educação Básica.

XVIII) Deslizamento: Até então, não houve mudança nas desigualdades que envolvem a Educação Básica.

XIX) Deslizamento: A mudança nas desigualdades se dá pela aprendizagem de qualidade.

XX) Deslizamento: A mudança nas desigualdades se dá pelos índices de aprendizagem, baixa repetência e permanência escolar.

Este segundo trecho aponta para as desigualdades presentes na Educação Básica, posicionando a BNCC, ressonante no RCP, como instrumentos inovadores e com um discurso que beira ao salvacionismo da Educação Básica brasileira, se afirmando como o(s) primeiro(s) dispositivo(s) de mudança das desigualdades que permeiam o ensino e a aprendizagem. Ao costurarmos os deslizamentos que derivam dos dois últimos trechos, temos a BNCC como um instrumento de enfrentamento às desigualdades sociais, mensurado por meio dos índices de aprendizagem, pela repetência e pela evasão escolar, em outras palavras,

XXI) Deslizamento: A desigualdade na Educação básica é interpretada pelos baixos índices de aprendizagem, elevados índices de evasão e repetência.

a) Não dito: Caso o aluno permaneça na escola sem reprovações e com bons índices, teremos um combate às desigualdades.

Esta associação das desigualdades na Educação Básica mensurado pelo acesso e permanência não dialogam com as problemáticas da desigualdade em uma esfera social, e ainda, ao apontarem para uma solução numérica (índices de avaliação, acesso e permanência) a instituição escolar é posta em uma situação à parte da própria sociedade. Ao direcionar a sua preocupação para o espaço interno das redes de ensino, este posicionamento também possibilita assumir um processo de isenção da educação frente às desigualdades sociais. Vale mencionar que este dispositivo escolar que busca índices de acesso, permanência e desempenho não dialogam, necessariamente, com a aprendizagem propriamente dita. Sobre os índices,

Assim como nos mais diferentes setores da atividade humana, na educação básica, os processos avaliativos em larga escala vêm se impondo de forma avassaladora, com consequências nocivas incalculáveis sobre os alunos, ao menos na forma pela qual os resultados vêm sendo analisados, gerando respostas pouco efetivas por parte do poder público. Torna-se uma prática que se estende sobre todos os níveis da escolarização e, em nome da qualidade da escola e do seu ensino, produz feitos que desvirtuem os seus próprios fins. [...] Verifica-se, portanto, que há uma hipertrofia, uma distorção do papel da avaliação à qual acham submetidos os fins do ensino, o currículo e a ação docente (GALIAN; SANTOS, 2018, p. 184).

Galian e Santos (2018) ainda destacam que estes processos de avaliação distorcem o próprio papel do/a professor/a como agente criador/a das condições para que a aprendizagem seja alcançada, direcionando o ensino em busca de métricas que pouco conversam com a aprendizagem.

O RCP E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

No documento curricular, o tópico direcionado para o ensino de Matemática é segmentado em duas partes: texto introdutório e objetos de conhecimento/objetivos de aprendizagem de acordo com as unidades temáticas. Neste cenário, apoiamo-nos no texto introdutório sem a análise aprofundada da segunda parte, promovendo em alguns momentos certas projeções e comparações do texto introdutório com os objetos de conhecimento/objetivos de aprendizagem. Esta escolha se dá devido à necessidade de recorte da pesquisa, reconhecendo seus limites e considerando que esta segunda parte deriva fortemente da estrutura proposta pela BNCC, ao qual dispõe e carece de outras análises que não fazem parte, neste momento, da discussão central deste artigo.

Dito isso, iniciamos este tópico observando um dos destaques projetados para a atribuição do estudo de Matemática e o/a estudante, ao qual dispomos seguido de deslizamentos para fins de análise, uma vez que

Neste aspecto, é importante que, ao adquirir conhecimentos matemáticos, o estudante *possa modificar-se e contribuir* na transformação da realidade social, cultural, econômica e política de seu tempo, de forma ética e consciente. Assim, a Matemática *assume, também, uma função social*. (PARANÁ, 2018, p. 807, grifos nossos)

- I) Deslizamento: Ao aprender matemática o estudante pode se modificar e contribuir na transformação social.
 - a) Não dito: Cabe ao ensino de Matemática possibilitar a mudança.
 - b) Não dito: Cabe ao/à estudante a mudança de si mesmo.
 - c) Não dito: Cabe ao/à estudante a contribuição social.
- II) Deslizamento: A Matemática deve, também, ser útil socialmente.
- III) Deslizamento: A transformação das realidades deve acontecer de forma ética e consciente.

Por meio destes deslizamentos obtemos algumas finalidades que atravessam o ensino de Matemática, uma vez que a escola é demarcada pelo dever de possibilitar a mudança, e o/a estudante pelo dever da mudança de si sucedendo à transformação social por meio de uma Matemática útil à sociedade. Logo, temos o surgimento de dois sentidos: (S_p) - *da Matemática como aquela que possibilita*; e (S_g) - *de estudante como aquele/a responsável por si mesmo/a*. Sentidos típicos e pertinentes a um sistema supostamente meritocrático. Outro destaque é oriundo da menção a importância de uma forma **ética e consciente**, estes termos estão desprovidos de seus princípios, definições ou finalidades, mesmo que recorrentes, uma segunda vez, ao longo dos objetos e objetivos de aprendizagem.

Seguindo na construção da Matemática ao longo do Ensino Fundamental, o RCP de 2018 retoma a transição entre os anos iniciais e finais, mencionando que

Em Matemática, procurou-se *minimizar a fragmentação* dos conhecimentos e a *ruptura* na transição do Ensino Fundamental - anos iniciais e finais, *sendo proposto* para cada ano, um *conjunto progressivo de conhecimentos* matemáticos historicamente construídos, de forma a que o estudante tenha um *percurso contínuo de aprendizagem* e possa, ao final do Ensino Fundamental, ter seu direito de aprendizagem garantido (PARANÁ, 2018, p. 807-808, grifos nossos).

IV) Deslizamento: Para minimizar a fragmentação e a ruptura na transição dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, se propõe uma sequência progressiva de conhecimentos.

V) Deslizamentos: A fragmentação e ruptura da transição no Ensino Fundamental - anos iniciais e finais, é também, uma questão de conteúdo.

VI) Ausências: As propostas pedagógicas, o lugar ocupado pelas pessoas docentes, a organização escolar e a transição entre infância e adolescência da pessoa estudante.

Tratando destas práticas pedagógicas, na sequência do texto, observamos dois trechos que realizam menções frente às expectativas de aprendizagem nos anos iniciais e finais, aos quais dispomos a seguir, respectivamente:

Os estudantes do Ensino Fundamental - anos iniciais, em geral, para *desenvolver, sistematizar e consolidar* os conhecimentos matemáticos *precisam fazer uso* de recursos didáticos pedagógicos; negociar significados; sistematizar conceitos por meio dos diálogos que estabelecem no espaço de comunicação. *O processo de sistematização percorre algumas etapas que considera* a manipulação, a experimentação, o registro espontâneo, seja ele pictórico e/ou simbólico e por fim a linguagem matemática estabelecida convencionalmente (PARANÁ, 2018, p. 809, grifos nossos).

No Ensino Fundamental - anos finais, a expectativa é a de *que o estudante amplie e aprofunde* os conhecimentos matemáticos tratados nos anos anteriores. A partir das experiências e dos conhecimentos matemáticos vivenciados, *o estudante, nessa etapa de ensino, deve*, por exemplo: apreender os significados dos objetos matemáticos; [...] (PARANÁ, 2018, p. 810, grifos nossos).

Quando observamos as colocações atribuídas aos estudantes do ensino fundamental, consideramos duas perguntas centrais, a saber: O que deve ser aprendido em Matemática? Como atingir o aprendizado proposto em Matemática? A primeira pergunta nos parece bem delimitada nas duas últimas citações, com isso, nos debruçaremos sobre a segunda. Nos anos iniciais, temos uma sequência de delimitações e procedimentos voltados para um viés pedagógico que deve ser utilizado pela figura docente, isto é, se encontram conexões entre os objetos a serem aprendidos pelos (as) estudantes e os procedimentos a serem adotados pelas pessoas docentes. Movimento assimétrico quando observamos as proposições para os (as) discentes dos anos finais, demarcando três fatores: atribuição direta e singular aos (às) estudantes, uma vez que *devem* realizar diversas funções; ausência de possíveis caminhos a serem trilhados pelas pessoas docentes; e a experiência e a vivência destes (as) estudantes são postas no âmbito do passado (anos iniciais). Neste movimento, temos a

presença do *sentido* (S_{10}) - *de abandono pedagógico da experiência e da vivência dos/as estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, em detrimento dos objetivos de aprendizagem.*

Seguindo o primeiro princípio orientador, mencionado anteriormente, buscamos um direcionamento no que diz respeito à importância da formação de um indivíduo atento às problemáticas sociais, ambientais, políticas e econômicas, pautado neste pontos, durante a seção voltada para o campo de conhecimento da Matemática, o termo *social* é recorrente 14 vezes e suas menções são direcionadas para a função social da Matemática e sua aplicação em diversas realidades e contextos, conforme explicita o trecho a seguir:

Neste aspecto, é importante que, ao adquirir conhecimentos matemáticos, o estudante possa modificar-se e contribuir na transformação da realidade social, cultural, econômica e política de seu tempo, de forma ética e consciente. Assim, a Matemática assume, também, uma função social. (PARANÁ, 2018, p. 807)

Estas menções configuram um efeito de *sentido que esteja atento à utilidade da Matemática nas realidades sociais*. Este discurso também está acompanhado da ideia de compreender aspectos da realidade social, política, cultural e econômica.

Quando observamos o lugar da Matemática neste currículo, o texto retoma discussões sobre o respeito e valorização das diferenças, considerando que

Tais questões podem ser abordadas no ensino da Matemática de forma *contextual e articulada*. Nessa perspectiva, os diferentes contextos, as múltiplas relações *interdisciplinares*, manifestadas, muitas vezes, em problematizações, permitem trazer *aspectos, considerações, reflexões* que tratam de uma determinada legislação e sua relevância na formação integral do estudante, reforçando, também, o papel social da Matemática (PARANÁ, 2018, p. 809, grifos nossos).

VII) Deslizamento: O ensino de Matemática tem como princípio o respeito e a valorização das diferenças por meio de contextualização e articulação durante o ensino de Matemática.

VIII) Deslizamento: Cabe a pessoa docente, contextualizar e articular aspectos direcionados pela valorização das diferenças.

IX) Deslizamento: Utilizando de diferentes contextos o/a professor/a deve ter como princípio o respeito e a valorização das diferenças.

Estes deslizamentos destacam importantes sentidos de respeito e valorização de diferenças, nos quais destacamos a expressão *ensino*, que foi atribuído outrora às pessoas docentes, logo, podemos afirmar que o trecho realiza um afastamento destas perspectivas da diversidade, ao não considerar (ausência) a própria cultura do ambiente escolar, promovida também pelos (as) estudantes, como um ambiente diverso e que poderia servir como pauta para discussões sobre este respeito e valorização, associando este processo, também, a aprendizagem mútua dos agentes envolvidos.

Em consonância com a BNCC encontramos, na seção voltada para a Matemática, a descrição de ideias fundamentais de equivalência, ordem, proporcionalidade, interdependência, representação, variação e aproximação. Ambas as ideias se desdobram e permeiam cinco unidades temáticas, a saber: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e medidas, Probabilidade e estatística. Esta seção

se desvincula e se afasta de discussões que possam envolver a sociedade fora de um âmbito de contextualização (ponto de partida para o estudo) ou aplicação (legitimação da realidade). Dificultando aproximações com as próprias competências encontradas ao longo da BNCC. Neste tópico, destacamos o sentido atribuído à expressão *compreensão da realidade*,

As medidas quantificam grandezas do mundo físico e são fundamentais para a compreensão da realidade. Assim, a unidade temática Grandezas e medidas, ao propor o estudo das medidas e das relações entre elas - ou seja, das relações métricas -, favorece a integração da Matemática a outras áreas de conhecimento, [...]. (BRASIL, 2018, p. 273).

Em outras palavras,

X) Deslizamento: Compreender a realidade é medir o mundo sob a régua da matemática.

- a) Não dito: A Matemática explica o mundo.
- b) Não dito: A realidade pode ser quantificada e explicada.
- c) Não dito: Não cabe o questionamento da realidade.
- d) Não dito: Ser compreensível é ser suscetível a Matemática.

Neste movimento, o princípio do termo compreensão é direcionado por um sinônimo, ou ainda, como um caminho para usufruir da expressão Matemática em forma de verbo. Em outras palavras, quando a BNCC se refere à compreensão da realidade, leia-se como *matematização*³ da realidade. Além disso, a ideia de quantificar e explicar a realidade, promove uma costura entre a Matemática e a sociedade que fornece explicação e justificativa dos fenômenos que envolvem os(as) estudantes, em uma abordagem oposta ao questionamento, ao reconhecimento dos aspectos não compreendidos pelo teor quantitativo e a própria abordagem crítica, neste contexto, temos o sentido (S_{11}) - *de uma matemática que explica, comprova, valida e sustenta*.

Outro destaque se dá pelo papel desempenhado pela figura docente, ou seja, “de mediar tais processos, adaptando-os, sem excluí-los, para atender as diversas especificidades de cada estudante e escola. [...], o professor deve acompanhar, monitorar, intervir e avaliar. [...]” (PARANÁ, 2018, p. 811). Nesta dinâmica, se *estabelece o sentido* (S_{12}) - *de figura docente como mediadora e monitora do conhecimento*. Além disso, “O professor, em sala, deve ir além, atendendo e respeitando, como já mencionado, as características regionais da escola e do Estado [...]” (PARANÁ, 2018, p. 811). Baseado nas demandas da figura docente ao longo deste currículo, estruturamos o próximo deslizamento:

XI) Deslizamento: A pessoa docente é aquela que *deve* assumir o compromisso com o currículo estadual, numa perspectiva ética com a igualdade e equidade, ressignificando a sua prática pedagógica para reconhecer e valorizar as diversidades culturais, socioambientais, étnico-racial, geracional, territorial, sexual e de identidades de gênero promovendo a participação efetiva dos/as estudantes nas atividades desenvolvidas, considerando suas singularidades e ampliando suas experiências para a formação integral de estudantes críticos/as, criativos/as, participativos/as, visando à inserção social, política e cultural,

³ De acordo com Luccas e Batista (2011), o termo *matematização* deriva de dois sentidos primários, o primeiro surge da ideia de organizar a realidade por meio do significado matemático e o segundo por uma atividade de organizar e estruturar o mundo físico em busca de regularidades, conexões e estruturas.

quantificando e classificando os/as alunos/as de forma frequente, a medida em que medeia e monitora o seu ensino e a aprendizagem desses/as aluno/as em prol da efetivação dos duzentos e quarenta e sete objetivos de aprendizagem com seus devidos desdobramentos, tendo em mente o estabelecimento de estratégias para a transição dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de forma contínua em todo percurso do/a estudante.

Este deslizamento realiza a junção das atribuições projetadas para a figura docente no espaço escolar que encontramos ao longo do documento, e nos insere em um tensionamento duplo: O reconhecimento da *importância e capacidade* da figura docente, seguido da *impotência e das limitações* projetadas a ela diante de tantas demandas. Reconhecemos a sobrecarga atribuída a estes(as) profissionais, movimento que aponta para a importância de discussões que delimitem, com justa medida, as devidas atribuições para sua atuação. Este tensionamento parece se debruçar sobre o campo da formação inicial e continuada dos(as) professores(as), ante sua prática profissional, movimento que não realizaremos neste momento por reconhecermos os limites deste artigo.

Estendendo as discussões para o papel e incidência da avaliação ao longo do processo de ensino do(a) professor(a) e aprendizagem do(a) aluno(a), “o processo de avaliação exige do professor o uso de diversos meios para avaliar a aprendizagem dos estudantes, criando, assim, também, diversas oportunidades para que expressem seus conhecimentos” (PARANÁ, 2018, p. 812). O currículo segue mencionando a importância de critérios evidentes e bem definidos que tornem possíveis a avaliação ao longo de manifestações orais, corporais, pictóricas e outras. Esta colocação utiliza das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Matemática de 2008 e conversa pouco com as demais estruturas do RCP, dada a necessidade das avaliações de caráter quantitativo e classificatório para o Ensino Fundamental.

Ao final do tópico específico para o ensino de Matemática, encontramos uma série de direitos específicos para o Ensino Fundamental, e da mesma forma que os direitos gerais para a Educação Básica, são retirados *ipsis litteris* da BNCC de 2017 onde são tratados como competências específicas de Matemática.

COSTURAS FINAIS

Ao longo deste texto fomos guiados pelo objetivo geral de produzir sentidos sobre os Princípios, Direitos e Orientações do RCP de 2018 em torno da Educação Matemática com foco nos anos finais do ensino fundamental. Promovendo uma série de deslizamentos e sentidos predominantes que constroem gradativamente a resposta para a nossa questão central, relembremos: Quais os sentidos predominantes que situam o processo de ensino e aprendizagem da Educação Matemática no RCP?

Estas proposições realizadas ao longo da análise nos levaram para um ensino de Matemática impulsionado pela manutenção da sociedade no direcionamento da aceitação de quaisquer realidades, ao servir como instrumento de interpretação e legitimação dos mais variados fenômenos sociais. Inclusive, como destacamos anteriormente, a própria noção de compreensão se filia à ideia de *matematização* da realidade, isto é, dentro desta lógica, não podemos falar de compreensão sem falar de Matemática e vice-versa. Temos aqui, uma lógica que situa o lugar da Matemática como o conhecimento de instrumentação da certeza, da aceitação e da justificativa. Promovendo uma formação por meio de um conhecimento útil, prazeroso e unificado, que compõe um posicionamento com noções de civilização pautadas na obediência e no trabalho.

Quando direcionamos o nosso olhar para a estrutura do RCP, esbarramos em uma organização demarcada pela ausência da liberdade e do estímulo a curiosidade, envolto por um ensino de Matemática que prima pela legitimação das realidades que cercam as escolas, seus alunos e suas alunas, considerando a realidade relevante, estritamente, como ponto inicial e facilitador da aprendizagem. Além disso, o movimento escolar perpassa pela legitimação de uma aprendizagem sob os moldes quantitativos, que para além dos fins classificatórios, também renunciam a quaisquer aspectos interpessoais, subjetivos ou processuais da aprendizagem. Com esta abordagem, os números falam, comprovam e demonstram o desempenho do Estado, explicitando uma Matemática que legitima e sustenta desde os conteúdos e processos de aprendizagem até a validação das escolas e do Estado. Deslegitima-se aqui, a importância de uma aprendizagem crítica da Matemática.

Pensar a Educação Matemática e suas possíveis conexões com a sociedade em um ambiente problematizador parece ainda mais complexo quando observamos o lugar da Matemática ao longo de todo o processo, diríamos ainda, que ocupa um dos grandes eixos centrais desta problemática. Considerando que o mundo em que vivemos foi constituído, há mais de dois milênios, sobre a lógica quantitativa, da qual é questionada a aproximadamente um século. Como resultado, os questionamentos ainda são recentes e o estabelecimento das discussões sobre as ciências qualitativas também. Traçamos este panorama que explicita a dificuldade de uma discussão qualitativa, como é típico de teorias curriculares críticas, com a Matemática, que é uma das principais bases das discussões quantitativas. A abordagem crítica esbarra não somente no dispositivo quantitativo de legitimação social, a exemplo das avaliações em larga escala, como também, pela própria Matemática em si, entendida como conteúdo de aprendizagem supostamente neutro. Este contexto explicita a extrema dificuldade de uma abordagem crítica, mas também, simboliza a possibilidade de lidarmos com estas questões, de forma direta, com uma das principais fontes da problemática - a Matemática.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Versão Final**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 set 2022.
- GALLAN, C. V. A.; SANTOS, V. de M. Concepções em disputa nos debates sobre a BNCC: educação, escola, professor e conhecimento. In: GODOY, E. V.; SILVA, M. A. da; SANTOS, V. de M. (org.). **Currículos de matemática em debate: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em educação matemática**. (p. 165-187). São Paulo: Livraria da Física, 2018.
- LUCCAS, S; BATISTA, I; de L. O papel da matematização em um contexto interdisciplinar no ensino superior. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 17, p. 451-468, 2011.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba, 2018. Disponível em: <http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/#>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 13. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- ORLANDI, E. P. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

RECEBIDO EM: 02 jun. 2023.

CONCLUÍDO EM: 07 jul. 2023.