

## **A BNCC DE MATEMÁTICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E POSSÍVEIS CAMINHOS PARA RESISTÊNCIAS**

Valmíria Barcellos Pereira<sup>1</sup>

GD nº 17 – Currículo, Políticas Públicas e Educação Matemática.

**Resumo:** Esse trabalho é parte de uma investigação no âmbito de uma dissertação de Mestrado que encontra-se em fase de desenvolvimento. Tem por objetivo levantar pontos importantes da reforma curricular, legitimada em nosso país pela BNCC, que visa unificar os currículos a nível nacional. Nesse contexto, temos como embasamento teórico o filósofo Michel Foucault a partir do qual apresenta-se a reflexão sobre a demanda de um referencial único num cenário com tendências neoliberais. Destaca-se também as modificações propostas para o ensino de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que remetem a um ensino com ênfase no desenvolvimento de habilidades. A partir dessas modificações, sugere-se uma possibilidade de o professor exercer sua autonomia frente às imposições, praticando a insubordinação criativa, um conceito que vem ganhando espaço dentre os educadores matemáticos e que neste trabalho propõe questionamentos das formas como a Matemática é apresentada.

**Palavras-chave:** BNCC, Currículo de Matemática. Anos Finais do Ensino Fundamental. Insubordinação Criativa.

### ***A Base Nacional Comum Curricular e a construção dos currículos***

No presente texto, utilizaremos a definição de currículo dada por Silva (2005, p.15): “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. Ele ainda complementa que “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”.

De onde extraímos que uma característica do currículo é o fato dele ser um elemento histórico e contextual, o que numa visão pós-estruturalista, denota conhecimentos diversos aliados a saberes e contextos que não são homogêneos, o que contraria a instituição da BNCC como uma prescrição única para nosso país.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense – UFF; Programa de Pós-Graduação em Ensino (Mestrado Acadêmico); valmiria-barcellos@bol.com.br; orientador: Marcelo de Oliveira Dias.

Logo, num cenário onde já são evidenciadas decisões e ações com tendências neoliberais, os governantes buscam através de leis e reformas, alinhar o currículo escolar também a interesses que não são puramente educacionais.

De acordo com Marsiglia et.al (2017), as reformas que alinharam a educação escolar ao projeto neoliberal de sociedade interferiram diretamente no currículo da escola pública.

Caldeira (2015) afirma que a escola – e o seu currículo – vai proporcionar aos escolarizados uma visão de mundo de acordo com os critérios que serão estabelecidos pelos que detêm o poder de selecionar o que e como os conhecimentos serão veiculados dentro dela. Um poder que não está localizado em uma pessoa, em um lugar, mas numa relação estabelecida com o contexto dominante em cada época, sendo “o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1988, p. 103).

Sendo o currículo um campo de disputa que envolve relações de poder, que atende e legitima discursos e verdades, a reforma curricular apresenta-se como um regime de verdade, sendo o dispositivo instaurado para que a educação atenda aos interesses desse modelo neoliberal.

De acordo com Foucault (2001, p. 138) dispositivo é: “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...]”.

No contexto educacional, é necessário direcionar o poder não mais sobre os indivíduos, de maneira individual, mas sobre o conjunto das populações, o que Foucault chamou de biopolítica. “O corpo é uma realidade biopolítica” (FOUCAULT, 2008, p. 80). A biopolítica no processo de governo pensa no todo, na população, exercendo-se através da prática de biopoderes, que são os seus legitimadores. “[...] Ocupam-se da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas” (REVEL, 2005, p. 26). Logo, a educação também é uma preocupação dentro da biopolítica, por ser um processo que envolve muitas pessoas, ou seja, uma população, e precisa ser gerido.

No biopoder, a população exerce duas funções, sendo tanto alvo como instrumento na relação de poder, logo, são exercidas subjetividades através de alunos e professores, que passam a ser considerados como corpos dóceis, e, portanto, aptos a reproduzir e

desempenhar funções pré-estabelecidas. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2001, p. 126).

Nesse sentido, há pouco espaço para a transmissão dos conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade, o que de certa forma, torna os professores executores “no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam” (VEIGA-NETO, 2011).

Mesmo antes da BNCC, já havia a padronização curricular elaborada pelos Estados e seguidas como sugestão para as redes municipais, com a aferição dos resultados via testes padronizados, com os resultados definindo o destino das escolas e profissionais.. É o currículo atendendo a “uma demanda histórica, tendo, pois, uma natureza estratégica” (FOUCAULT, 1979, p. 246).

A BNCC configura-se no primeiro referencial obrigatório a nível nacional. Vem atender também a uma demanda legal com origem na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010) e no Plano Nacional da Educação (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

Sendo assim, apresenta-se algumas das modificações trazidas pela BNCC para o currículo de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental e uma possível forma de o professor exercer sua autonomia na constituição dos currículos em cada escola.

### ***Metodologia***

A metodologia adotada numa pesquisa depende da natureza do seu objeto. Neste artigo, a respeito do dispositivo curricular representado pela BNCC, optou-se pela pesquisa qualitativa com orientação cartográfica.

A pesquisa qualitativa tem desenvolvimento imprevisível, por isso o pesquisador torna-se tanto sujeito quanto objeto, e a processualidade “se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós” (BARROS & KASTRUP, 2012, p. 73).

Numa espécie de narrativa da pesquisa qualitativa e desdobramento do dispositivo curricular, adotou-se a cartografia, que na pesquisa, não se refere ao imutável, a territórios, mas à problematização e crítica de uma história do presente. São mapas que não priorizam um enunciado, uma verdade, um centro, mas as relações de forças envoltas na investigação em movimento, com o intuito de desvendar “a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente”. (BARROS & KASTRUP, 2012, p. 57).

Nesse sentido, a ênfase se coloca no desenrolar desse percurso, “é preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal”. (DELEUZE, 2005, p. 1). Um processo que adota o delineamento de um rizoma, pois “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo”.

Neste trabalho, trechos da BNCC, posicionamentos de estudiosos e cenas do cotidiano do professor são entendidos como o traçar de um mapa, de um percurso dessa parte integrante do dispositivo assumindo seus devires, de onde uma das possibilidades de linha de fuga é a prática da insubordinação criativa tecendo novas possibilidades e caminhos para o contexto de prática da ação docente.

### ***A Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC***

Na BNCC a Matemática é estruturada em torno de cinco Unidades Temáticas: Números e Operações, Geometria, Grandezas e Medidas, Estatística e Probabilidade e Álgebra. A principal modificação em relação à orientação curricular anterior é a autonomia da unidade Álgebra, agora presente desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Justifica-se a autonomia da unidade Álgebra pela necessidade em desenvolver o letramento matemático desde os anos iniciais. Em oposição aos outros referenciais curriculares, diminui-se a ênfase em equações, inequações e funções, primordial agora é resolver problemas utilizando o pensamento algébrico, sem obrigatoriamente envolver os objetos de conhecimento.

No entanto, no documento não há clareza com relação aos pressupostos metodológicos e tal introdução parece precoce. Segundo Bezerra (2010, p. 43):

se a construção dos conceitos aritméticos não for priorizada, é possível que os estudantes encontrem dificuldades em aprender os conceitos relacionados à

Álgebra, porquanto a Aritmética tem sido tomada como um alicerce que dá suporte para a aprendizagem da Álgebra.

Por outro lado, de acordo com Rodrigo Blanco, consultor do Guia de Matemática de NOVA ESCOLA: “O importante não é mais a fórmula em si, mas saber que existe uma série de problemas que podem ser modulados com essas equações” (2018, p. 5).

No entanto, se por um lado, a preocupação com as fórmulas foi minimizada, a quantidade de objetos de conhecimento aumentou. De acordo com parecer crítico enviado ao MEC pela ABRALE por ocasião da 3ª versão da BNCC: [...] A inserção de “novos conteúdos” deveria ser mais cuidadosa e muito bem fundamentada, o mais prudente é que conteúdos novos não deveriam fazer parte no núcleo comum obrigatório. Pontua também: [...] “caberia justificá-los fazendo uso das pesquisas pedagógicas e didáticas disponíveis sobre evolução conceitual [...], bem como, conectá-los aos referenciais curriculares em uso, para justificar e/ou explicar as mudanças pretendidas”.

Destaca-se também no mesmo parecer: [...] Alguns componentes curriculares empregaram dezenas de descritores de habilidades por ano, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. Nesse aspecto, problematiza-se a seguinte questão: haverá tempo e espaço para a incorporação das temáticas locais?

Em uma pesquisa realizada com professores de Matemática, Rodrigues (2018) afirma que estes conteúdos matemáticos, segundo as opiniões dos professores, correspondem a um total de 100% ministrados em sala de aula, o que nos leva a reflexão de que se os 60% de conteúdos apresentados pela proposta da BNCC não seriam os 100% que já estão sendo desenvolvidos nas escolas?

Essas colocações são reforçadas pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) em seu parecer acerca da 1ª versão da BNCC: “Destaca-se a necessidade de orientação para que o professor possa trabalhar a BNCC de forma como se espera que ela aconteça. Alguns temem que a base se transforme “no todo” e que os currículos escolares se limitem a esses 60%”.

Frente a todas essas questões, quais seriam as subjetivações impostas aos docentes na constituição do currículo de Matemática para os Anos Finais do Ensino Fundamental? E a partir delas quais são os possíveis caminhos para a autonomia do professor na constituição do currículo de cada escola?

### ***A insubordinação criativa e o ensino de Matemática***

De acordo com Silva (2011, p.16), a pergunta fundamental, quando se trata de currículo, não é “o que”, mas certamente, “por que”: [...] por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo?

São perguntas inerentes ao exercício da docência e negligenciadas ao professor no processo de construção da base. Mas, na prática, é o professor quem desenvolve o currículo em sala de aula, o que pode legitimar autonomia e decisões, pois o mesmo é um sujeito histórico, produzido por sua própria história e permeado pelas circunstâncias que o cercam, o que significa que as decisões tomadas frente ao que ensinar sempre se renovam e se modificam de um ano a outro, de uma escola a outra.

Logo, quais seriam as possíveis alternativas de resistência para a construção e implementação dos currículos a partir da BNCC? E é nesse contexto que considera-se como pertinente a prática da insubordinação criativa na construção e prática do currículo de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A insubordinação criativa é um conceito que data de 1981, mas que ganhou visibilidade e aplicabilidade em várias áreas na década de 90, em geral com o foco na tomada de decisão de gestores de diferentes posições de poder.

No entanto, para fins desse trabalho, o conceito de insubordinação criativa é abordado a partir da ligação com o universo de educadores matemáticos por meio das pesquisas de D' Ambrósio e Lopes (2015), em vários textos publicados entre 2014 e 2015. De acordo com as autoras, o professor pode rebelar-se contra o que não promove o bem comum, como uma prescrição homogeneizadora. Em face das lacunas como estratégias metodológicas e opções didáticas, cabe ao professor mobilizar conhecimentos para exercer sua autonomia.

A BNCC chega às escolas com o objetivo de garantir o mínimo a que todos os estudantes brasileiros têm direito de aprender: uma prescrição a ser seguida por todas as redes. No entanto, esse mínimo está alicerçado num regime de verdade já enunciado por Foucault, ou seja, na perspectiva de uma educação globalizante e homogeneizadora, que estão na contramão de um cenário pós-estruturalista voltado para a diferença, para a singularidade e particularidade, ou seja, um terreno propício para a prática da

insubordinação criativa.

As reformas curriculares e em nosso país, a BNCC, seguem uma linha hierárquica onde é especificado “quem deve dizer a quem o que fazer, isto é, o ‘comando’ (MORRIS et al., 1981, p. 143). Numa cadeia de comando proporcional ao quantitativo de quem é comandado, perpassando por vários setores, fazendo funcionar de maneira harmônica uma instituição, legitimando os chamados corpos dóceis, no caso professores.

Mas um professor consciente de sua posição como sujeito histórico, e engajado em prol de uma educação de qualidade, se opõe às ordens que contradizem com sua formação e função. De acordo com Foucault (1981, p.241): “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente”. E como exercer a insubordinação?

Com a BNCC chegando às escolas, justifica-se a ação na adaptação dos currículos locais, exercido pelo docente, que é o conhecedor de sua realidade e especificidade, ação esta que não visa burlar o que prescreve a base, mas agir de forma a obter ações respaldadas pelo bom senso, o que corrobora com D’Ambrósio e Lopes (2015) quando apontam que a legitimação se dá pela centralização das práticas pedagógicas em bases éticas, ou seja, o professor deve ousar, mas embasado numa autonomia responsável.

Ser insubordinado significa ter voz e exercer sua autonomia na elaboração dos currículos locais, como conhecedor do aluno e de sua realidade, ou seja, imerso na história. Várias são as possibilidades para exercer a insubordinação criativa no ensino da Matemática. Para fins deste trabalho destacamos a proposta por Gutiérrez (2013): questionar as formas como Matemática é apresentada, no caso a Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para fins de análise destacamos três situações que dão lugar a insubordinação do professor a partir do texto da BNCC: o alinhamento com as avaliações externas, a ausência das tendências metodológicas em Matemática e a inclusão e exclusão de objetos de conhecimento.

As avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) serão alinhadas com a BNCC, ambas pressupõem o conhecimento imediato, que visa apenas a preparação para avaliações, de larga escala ou não, classificando e rotulando professor e aluno, agindo como um mecanismo de controle e vigilância, que “permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1987, p.



154). Não envolvem reflexão e, portanto nem mesmo servem como base para que o aluno adquira as competências listadas na BNCC, o que pode ser entendido como uma contradição do próprio documento, configurando como uma oportunidade de voz ao professor.

Se o professor adota com prioridade essa abordagem apenas técnica, com uma perspectiva que limita a Matemática a si mesma, pode apenas condicionar o aluno na habilidade do cálculo por si mesmo, negando-lhes o direito ao conhecimento matemático essencial para a leitura de mundo.

Desviar-se de um ensino voltado para habilidades explorando para além das próprias habilidades pode configurar-se em uma oportunidade para o professor exercer a insubordinação criativa, considerando o desejo primário de todo professor que é propiciar uma aprendizagem que seja significativa. Aquele que não ousa e fica preso ao que é pré-estabelecido pode ser considerado, de acordo com D'Ambrósio; D'Ambrósio, (2013, p. 10):

Irresponsável atendendo exclusivamente ao objetivo de melhorar o desempenho de alunos em testes padronizados ao invés de envolvê-los em reflexões necessárias para realizar o objetivo maior da Educação que é o preparo humano para participar na criação de um mundo melhor.

Outro ponto que nos chama atenção no texto da BNCC é a ausência do referencial bibliográfico, o que repercute também na ausência das tendências metodológicas como Resolução de Problemas, Projetos e Tecnologias, que figuram como elementos importantes para a produção de conhecimento em Matemática, sendo citados de maneira abreviada e com poucas sugestões de conexão com os conteúdos, o que denota mais uma oportunidade de o professor exercer a insubordinação criativa no preparo de suas aulas utilizando os aportes teóricos da academia e de sua vivência prática. O que corrobora com uma fala da SBM: “Esta atitude de olhar para diferentes formas de resolver o problema ilustra como o avanço do conhecimento em Matemática pode facilitar a resolução de um problema” (Comissão de Ensino Fundamental II, p. 59).

A perspectiva de construção de currículos de Matemática mais ricos, contextualizados culturalmente e socialmente, com grandes possibilidades de estabelecimento de relações intra e extra-matemática, com o rigor e a conceituação matemáticos apropriados, acessíveis aos estudantes, evidenciando o poder explicativo da Matemática, com estruturas mais criativas que a tradicional organização linear [...] deve ser uma meta a ser perseguida pelos educadores matemáticos em suas pesquisas e em suas práticas.



A terceira questão que é levantada é com relação à inclusão e exclusão de objetos de conhecimento, salientando que de acordo com Silva (2011, p.16), [...] selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.

A BNCC em relação às orientações curriculares anteriores tanto incluiu como excluiu objetos de conhecimento. Como exemplo destaca-se o objeto de conhecimento “Múltiplos e divisores de um número natural”, que tradicionalmente fez parte do currículo do 6º ano. Na BNCC, ele aparece também no 7º ano.

Segundo parecer crítico enviado ao MEC por ocasião da criação da 3ª versão da BNCC, dúvidas com relação à progressão esperada da habilidade e o fato de em relação ao mdc e mmc, a recomendação é de que o professor pode incluir ou não.

Nota-se que para um referencial, a expressão “podendo incluir” deixa margem à interpretação de que sua inclusão ou exclusão fica a cargo do professor, denotando outra situação ao conceder margem para que o o professor possa ser insubordinado e exercer sua autonomia na construção do currículo e na elaboração de seus planos de aula a partir de seu contextorealidade, salientando a importância dessa escolha, que pode trazer consequências positivas ou negativas no processo de ensino e aprendizagem.

Muitos alunos têm somente na escola a oportunidade de acesso ao conhecimento sistematizado, logo está agindo de maneira incorreta aquele:

que enxerga o aluno como mero receptor de um conhecimento limitado. Se o professor rende-se a esse aprisionamento, mesmo que não perceba, dado o controle constante a que está submetido, está contribuindo para a manutenção de uma sociedade desigual, o que denota de acordo com (D'AMBROSIO; D'AMBROSIO, 2013, p. 10).

O que fica evidenciado a partir dos exemplos propostos é que o ensino da Matemática não deveria ficar restrito à regras e a uma forma de ensinar que não esteja em conformidade com a função do professor. Nem mesmo se limitar a uma lista de objetos de conhecimento. Ao professor cabe passar do papel de subjetivação para o de autoria (ou de sujeito subjetivado para sujeito autor), o que significa, de acordo com D'Ambrósio & Lopes (2014, p. 29) “ter consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas”. O que demanda leitura e estudo do documento, além de iniciativa para ir além do que é proposto no texto da BNCC, além de constante reflexão acerca de sua prática.

### ***Considerações finais***

Por meio da breve análise proposta no presente texto evidencia-se que a BNCC está diretamente ligada ao cenário neoliberal, que visa através da unificação curricular manter determinado padrão econômico e social, na qual a escola tem papel decisivo, por atender grande número de pessoas.

Os termos dispositivo, biopolítica, biopoder e corpos dóceis de Foucault nos levam a reflexão de que professor e aluno tem papéis determinados, sendo tanto alvo quanto instrumento da proposta, o que descaracteriza o perfil de ambos na educação formal.

Na análise do texto da BNCC de Matemática torna-se evidente a preocupação com o ensino voltado para o desenvolvimento de objetos de conhecimento pré-determinados, seguindo uma padronização curricular.

Configurando-se o professor como o dinamizador dos processos de ensino, a insubordinação criativa pode vir a ser uma alternativa para o exercício de sua autonomia na elaboração do currículo de Matemática a partir de contextos escolares específicos.

### ***Referências Bibliográficas***

ALVES, Nilda. Formação de docentes e currículos para além da resistência. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 22, 2017: 01-18.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In*: Passos, E. Kastrup; V., Escóssia, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 52-75.

BEZERRA, G. C. Registos Escritos de Alunos em questões não-rotineiras da área de conteúdo quantidade: um estudo. Londrina: UEL, 2010

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

CALDEIRA, A.D. Modelagem Matemática, currículo e formação de professores: obstáculos e apontamentos. **Educação Matemática em Revista**, v. 1, p. 57, 2015.

D'AMBROSIO, Beatriz S.; LOPES, Celi E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático/Creative Insubordination: na invitation to reinvent the mathematics educator. **Bolema**, v. 29, n. 51, 2015, p. 1-17.

DELEUZE, G. Que és un dispositivo? *In*: BALIBAR, E.; DREYFUS, H.; DELEUZE, G. et al. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 155-163.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2001.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, Silvio. Deleuze e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUTIERREZ, R. Mathematics teachers using creative insubordination to advocate for student understanding and robust mathematical identities. *In*: MARTINEZ, M.; CASTRO SUPERFINE, A. (Eds.). **Proceedings of the 35th annual meeting of the North American Chapter of the Inter-national Group for the Psychology of Mathematics Education**. Chicago, IL: University of Illinois at Chicago, 2013. p. 1248-1251.

Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 544 p.

LIMA, K. Quadro Analítico para a Avaliação de Materiais Curriculares por Professores de Matemática. **Anais do VI SIPEM**. Pirenópolis/Goiás, 2015.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MORRIS, V.C.; CROWSON, R.L.; HURWITZ JR.,E.; PORTER-GEHRIE,C. **The urban principal. Discretionary decision-making in a large educational organization.** 1981.

Disponível em: < <http://eric.ed.gov/?id=ED207178>>. Acesso em 28/07/2019.

Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824-828.

REVEL, J. Biopolítica. *In: Michel Foucault: conceitos essenciais.* São Carlos/SP: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, G. S. Concepções dos professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Canoas sobre a Base Nacional Comum Curricular. 2018. 151 p. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **Contribuições da SBEM para a Base Nacional Comum Curricular.** 2015. Disponível em:

<[http://www.sbemrasil.org.br/files/BNCC\\_SBEM.pdf](http://www.sbemrasil.org.br/files/BNCC_SBEM.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2019.

Sociedade Brasileira de Matemática. **Contribuição da SBM para a discussão sobre o currículo de Matemática.** Disponível em:

<[https://www.sbm.org.br/wpcontent/uploads/2015/01/Discussao\\_Curricular\\_Ensino\\_Fundamental\\_II\\_PROPOSTA.pdf](https://www.sbm.org.br/wpcontent/uploads/2015/01/Discussao_Curricular_Ensino_Fundamental_II_PROPOSTA.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2019.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.