

## OS DOCUMENTOS NORMATIVOS E O SABER MATEMÁTICO DOS PROFESSORES DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO PRELIMINAR

Débora Guimarães Cruz Santos<sup>i</sup> (NPGECEMA/UFS - [deboradgcs@bol.com.br](mailto:deboradgcs@bol.com.br))  
Maria Batista Lima<sup>ii</sup> (NPGECEMA/UFS - [mabalima.ufs@gmail.com](mailto:mabalima.ufs@gmail.com))

### RESUMO

Este artigo tem o objetivo de discutir as orientações contidas em Leis, Resoluções e PCN, sobre a formação e o saber matemático do professor que atua no EF do 1º ao 5º ano e pontuar alguns reflexos efetivos provocados no currículo desse nível de ensino a partir dessas normas. As discussões foram feitas através de pesquisa bibliográfica e documental e apoiada nos conceitos de “habitus” de Pierre Bourdieu, de “currículo” de Tomaz Tadeu da Silva e Vera Maria Candau e da “relação com o saber” de Bernard Charlot. Se efetivaram mudanças nos currículos dos cursos de pedagogia em todo o país, mas a geração de *habitus* não é um movimento instantâneo e a internalização de coisas que estão postas nessas leis e resoluções tanto por parte dos professores formadores como dos em formação, necessitam de um tempo para fazerem parte da prática e não somente do papel.

PALAVRAS-CHAVES: Leis, Pedagogia e Ensino de Matemática.

### RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de debatir las orientaciones contenidas en Leys, Resoluciones e PCNs sobre la formación y el saber matemático del profesor que actua en el EF del 1º al 5º año y puntuar algunos reflejos efectivos provocados en el plan de estudios de este nivel de enseñanza a partir de estas normas. Los debates se hicieron a través de investigación bibliografía y documental y apoyados en los conceptos de “habitus” de Pierre Bourdieu, de plan de estudios de Tomaz Tadeu da Silva y Vera Maria Candau y de la relación con el conocimiento de Bernard Charlot. Sido afectados cambios en los planes de estudios de los cursos de pedagogía en todo el país, pero a generación de *habitus* no es un movimiento instantáneo y la internalización de las cosas que se ponen en estas leys y resoluciones por los profesores de docentes como de los en la formación, necesitan tiempo para hacer parte de la práctica y no sólo en papel.

PALABRAS-LLAVES: Leys, Pedagogía y Enseñanza de Matemáticas.

O presente texto objetiva discutir as orientações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBen 9394/96 , na Resolução nº 2, 1998 da Câmara de Educação Básica que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, na Resolução nº 1, 2006 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura e nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de matemática para o ensino fundamental no tocante a formação e ao saber matemático do professor que atua no ensino fundamental do 1º ao 5º ano e pontuar alguns reflexos efetivos provocados no currículo desse nível de ensino a partir dessas normas.

Para realizar tais discussões foram feitas leituras dos textos das leis e resoluções citadas acima, bem como embasamentos nos conceitos de “habitus“ de Pierre Bourdieu, nos estudos sobre “currículo” de Tomaz Tadeu da Silva e Vera Maria Candau e da “relação com o saber” de Bernard Charlot, através de pesquisa bibliográfica e documental.

Na sociedade em que vivemos tratar sobre leis implica na necessidade de refletir sobre os conceitos que estão estabelecidos socialmente como direito. Diferente de moral (que faz parte de nossos costumes e é a nossa consciência do que é certo ou errado), o direito é constituído por um conjunto de regras jurídicas que pautam os caminhos das pessoas que convivem em sociedade e exercem um poder de controle social, mas que podem ser transformados em leis a partir da normatização, tornando-se um direito que podemos chamar de positivo. No caso da educação os direitos dos indivíduos estão na lei, mas por ser tratar de um direito subjetivo, os indivíduos devem requerer o seu cumprimento.

Nesse contexto podemos comparar a moral da sociedade ao que Bourdieu (2004) conceitua como sendo as práticas culturais de um determinado grupo social, que sendo incorporadas em suas práticas age como um *habitus gerador*, diferente das leis que, apesar de criar *habitus* pelo uso e internalização das regras por elas instituídas, age exercendo sobre os membros de uma determinada sociedade uma violência simbólica. Sendo assim, a lei é um instrumento produzido dentro de um ambiente social (pelos próprios agentes, em geral possuidores de um maior capital social) que age como regulador da vida dos indivíduos pertencentes àquele grupo.

Sendo o *habitus*, segundo Pierre Bourdieu<sup>iii</sup> (1975, p.44), “*um produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural como trabalho de inculcação que deve*

*durar o bastante para produzir uma formação durável”* e havendo a possibilidade do cultivo do *habitus* em um determinado grupo através do *habitus cultivado* que segundo o mesmo autor (2005, p.211)<sup>iv</sup> é “*uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação*”, pode-se afirmar que a lei se torna um instrumento hábil para a produção e o cultivo de regras de convivência em um determinado grupo, por se tratar de uma disposição que é produzida por agentes do grupo para atuarem sobre o todo, possuindo dispositivos convincentes de adesão (punitivos e/ ou coercitivos) que agem sobre o grupo de forma eficiente, cultivando, mesmo que inconscientemente, esquemas que se perpetuarão no ambiente daquela comunidade. Considerando que a base desta discussão são documentos normativos com força legal, os analisaremos com base nas idéias expostas acima.

Analizando as ações provocadas pelas bases legais aqui discutidas, iniciamos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBen nº 9394/96, que no título VI acerca dos profissionais da educação, no seus art. 62 e 64 garante:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional a educação básica, será feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.<sup>v</sup>

Aparecem aí duas características que merecem ser ressaltadas, primeiro o fato de que a educação infantil e os cinco primeiros anos do ensino fundamental (EF) são os únicos anos da educação básica que permitem a atuação de profissionais sem formação a nível superior (nível médio na modalidade normal- formação que não será incorporada nesta discussão) e segundo que o exposto no art. 64 dá ao curso de licenciatura em Pedagogia dupla função, a de formar profissionais para atuarem diretamente na prática docente em nível de sala de aula nas séries iniciais do EF (e portanto como professores de matemática desses espaços escolares) e formar profissionais para atuarem fora de sala de aula em diversos segmentos da administração e planejamento da educação na função de pedagogos nos espaços escolares ou em secretarias de educação.

Ainda na LDB, sobre a formação do currículo do ensino fundamental, a matemática recebe destaque na base nacional comum que está estabelecida no 1º parágrafo do art.26 quando é apontado como componente obrigatório e no Art. 32 que trata do objetivo do ensino fundamental de formar basicamente o cidadão, no inciso I quando o cálculo aparece como meio para o desenvolvimento da capacidade de aprender deste cidadão, o que pressupõe que se faz necessário formar um professor que seja capaz de atuar nessas frentes de maneira eficaz.

Observando o exposto, é necessário avaliar o nível de importância dada a esta ciência dentro dos cursos de formação de professores, uma vez que ela será ensinada por todos os profissionais de forma obrigatória e com certo grau de destaque sobre as demais disciplinas, este destaque fica claro quando da distribuição da carga horária nas grades curriculares dos cursos de EF (em todos os níveis) onde a matemática recebe uma das cargas horárias maiores (só equiparada a português), em detrimento das demais disciplinas. Sendo comumente atribuída uma carga semanal de 4 a 5 horas/aula nas grades curriculares de escolas públicas do ensino fundamental do 1º ao 5º ano no Estado de Sergipe.

A Resolução da Câmara de Educação Básica nº 2, de 1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, nela a matemática aparece versando a lista das áreas do conhecimento que devem ser desenvolvidas de modo integrado em torno do paradigma curricular a vida cidadão e seus diversos aspectos, tais como: trabalho, ciência, tecnologia, cultura, saúde, sexualidade, entre outros. As orientações dessa resolução são bastante amplas e não deixam claro como deve ser essa integração, o que transforma a tarefa do professores deste nível de ensino em uma missão interdisciplinar muito complexa.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno), nº 1, de 2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, em consonância com a LDB, ela determina que o que está descrito nas diretrizes se aplica à formação inicial dos profissionais para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e confirma a multiplicidade de funções atribuídas ao curso de licenciatura em Pedagogia, uma vez que além desses profissionais ele também forma professores para o curso de Ensino Médio na modalidade normal, professores para cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como para atuação em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (a função de pedagogo). Nesse documento, em seu art. 3º há uma preocupação

com o desenvolvimento de habilidades compostas por “*pluralidade de conhecimentos teóricos práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão*”<sup>vi</sup>. Assim demonstra a preocupação com o momento da formação inicial, que em alguns casos não é devidamente valorizado pelo estudante, que uma vez não realizada satisfatoriamente vai causar entraves no desenvolvimento de suas atividades profissionais futuras. A matemática aparece nessa resolução entre aptidões que um egresso do curso de Pedagogia deve ter para ensinar.

Art. 5º. O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

(...)

VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.<sup>vii</sup>

Essa é uma determinação que exige o desenvolvimento de várias habilidades e aquisição de vários saberes durante a sua formação inicial, para tal é necessário saber a ciência matemática, saber ensinar matemática, saber interdisciplinarizar matemática e saber adequar matemática (realizar transposição didática) às diversas fases do desenvolvimento das crianças das séries iniciais do EF.

Ainda nessa resolução, no art. 6º, está descrita a estrutura do curso de Pedagogia, onde a matemática aparece no inciso I, alínea i, “*decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática...*”, dentro dessa perspectiva o curso deve se propor a instrumentalizar o futuro professor no sentido de entender o universo da criança, sua forma de pensar e construir conhecimentos, além de tratar didaticamente todos os conteúdos de matemática que devem ser ensinados nos primeiros anos de escolarização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de matemática para o ensino fundamental (MEC, 1997, pág. 37) é o documento normativo mais antigo e mais rico em detalhes sobre o aprender e ensinar matemática e sobre os agentes e variáveis envolvidos nesses processos. Na sua primeira parte apresenta um capítulo com o título “Aprender e ensinar matemática no ensino fundamental” que trata do que é importante para o professor na hora de refletir sobre o ensino de matemática.

- Identificar as principais características dessa ciência, de seus métodos, de suas ramificações e aplicações;
- Conhecer a história de vida dos alunos, sua vivência de aprendizagens fundamentais, seus conhecimentos informais sobre um dado assunto, suas condições sociológicas, psicológicas e culturais;
- Ter clareza de suas próprias concepções sobre a Matemática, uma vez que a prática em sala de aula, as escolhas pedagógicas, a definição de objetivos e conteúdos de ensino e as formas de avaliação estão intimamente ligadas a essas concepções.<sup>viii</sup>

Esses destaque nos alerta sobre o fato de que, para os professores refletirem sobre o ensino de matemática ele necessita de conhecimento sobre elementos específicos dessa ciência, de suas características, métodos e aplicações, também que é necessário conhecer o que os alunos já trazem de suas vivências e as condições do ambiente onde essas construções e aplicações acontecem, o que envolve a aplicação de conhecimentos de várias outras ciências, como a psicologia, sociologia, entre outras. Mas é apontada uma preocupação fundamental a de que é necessário ter clareza de suas próprias concepções sobre a matemática e de que são essas concepções dos(as) professores(as) que desencadearão uma série de ações ligadas à sua prática, desde o planejamento de suas aulas aos métodos e técnicas utilizados para ensinar e avaliar seus alunos. Esse é, sem dúvidas, um aspecto muito importante a ser levado em conta, uma vez que muitos estudantes de pedagogia e até mesmo muitos professores em exercício não possuem clareza sobre que concepções possuem e por consequência as que seguem em seus ensinamentos de matemática, fazendo escolhas pelo senso comum.

Os PCN de matemática para o ensino fundamental também dedicam um título ao Professor e o saber matemático, onde discute sobre a necessidade desses profissionais possuírem conhecimentos sobre a história dos conceitos matemáticos e afirma que a aquisição desses conhecimentos deve ocorrer na formação, para que eles possam adquirir elementos para mostrar aos alunos que a matemática é uma ciência mutável e dinâmica e que incorpora novos conhecimentos com o passar do tempo. O professor ainda necessita compreender como os alunos constroem seus conceitos e a partir daí compreender melhor aspectos de sua aprendizagem para melhor mediá-la.

Os parâmetros curriculares ainda apontam que o conhecimento produzido pelo matemático teórico não é passível de ser ensinado diretamente aos alunos, é necessário que ocorra uma transformação do saber científico em saber escolar, esse é um processo chamado de contextualização do saber e que pressupõe uma transposição didática. Em seguida dá

orientações de como um saber pode ser transformado em saber pleno, para tanto é necessário ser mobilizado dentro de situações diferentes daquelas onde foram originados.

Por outro lado, um conhecimento só é pleno se for mobilizado em situações diferentes daquelas que serviram para lhe dar origem. Para que sejam transferíveis a novas situações e generalizados, os conhecimentos devem ser descontextualizados, para serem contextualizados novamente em outras situações. Mesmo no ensino fundamental, espera-se que o conhecimento aprendido não fique indissoluvelmente vinculado a um contexto concreto e único, mas que possa ser generalizado, transferido a outros contextos. (PCN: matemática)<sup>ix</sup>

Essas informações nos remete ao conceito de “mobilização” de Charlot (2000, p. 55) “*Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso*”<sup>x</sup>. Desse modo, esses professores devem inicialmente então mobilizar-se a si mesmos para auxiliar os seus alunos a realizar a sua própria mobilização.

Tanto nas normas referentes à formação dos professores, quanto nas direcionadas ao exercício profissional dos mesmos, há uma preocupação recorrente de como o professor se relaciona com o saber matemático. Segundo Charlot (2000, p.79), “*analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros*”<sup>xi</sup>. O/A professor/a em formação possui então vários momentos dessa relação em sua formação inicial e dela muito dependem os encaminhamentos que ele/a dará à sua mediação com seus alunos e alunas em busca da construção de suas futuras relações com o saber, por isso é que se recomenda tão fortemente que o seu encontro com o universo da escola não se dê ao final do curso, mas durante toda a formação desde o primeiro período do curso, para que ocorra uma aproximação onde o/a professor/a e o/a aprendiz possa experimentar os vários momentos dessa relação.

Os/As professores e professoras possuem um papel fundamental no processo curricular, pois os currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula têm nele um construtor. Dessa forma o saber matemático dos/as professores/as é fundamental para a construção dos currículos de ensino de matemática nas séries iniciais e na forma como eles serão materializados. Segundo Silva (1999) “*Discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares*”<sup>xii</sup>, sendo assim não podemos achar que só o saber (conhecimento) é determinante nessa construção.

Outras questões estão incluídas nela e dependem do contexto onde os currículos são postos em prática, ou seja, materializados e dos agentes desse processo. Para Candau & Moreira (2008), o currículo é entendido como “*as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes*”<sup>xiii</sup>. O currículo associa-se assim ao “*conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas*”<sup>xiv</sup>.

Quando da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, a Conselho Nacional de Educação expediu um parecer que faz um detalhamento de várias questões presentes nas DCN, fazendo uma trajetória do curso de pedagogia desde o período em que era oferecido no sistema 3 + 1 (desde a década de 40) como os demais cursos de licenciatura, formando bacharéis até o terceiro ano, com a adição de uma no referente à Didática e à Prática de Ensino, ocorrendo uma dissociação e oferecendo habilitação para ensinar nas séries iniciais do EF apenas aos do segundo caso. Passando pela Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, que facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

Devido a mudanças históricas, a clientela dos cursos de pedagogia deixa de ser (em sua maioria) os professores que já possuíam experiência profissional e eram egressos do curso normal de ensino médio e buscavam desenvolver atividades de supervisão, orientação, administração e planejamento educacional como pedagogos, passando a ser estudantes sem experiência advindos do ensino médio regular que desejam atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Atentas a isto, no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, levando o currículo do curso a se preocupar mais em formar professores para atuarem na educação pré-escolar (infantil) e nas séries iniciais do ensino de 1º grau (fundamental), com mais ênfase nos processos de ensinar e aprender, além do de gerir escolas.

O relatório do referido parecer traz em seu corpo o objetivo do curso de pedagogia, como sendo:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As

atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.<sup>xv</sup>

Um objetivo tão amplo demonstra a necessita de uma maior preocupação com a formação de um/a profissional habilitado para atuar em tantas frentes.

Este mesmo relatório descreve as atribuições do/a pedagogo/a que atuará nas séries iniciais relativo ao ensino de várias ciências.

É importante ainda considerar, que nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos devem ser introduzidos nos códigos instituídos da língua escrita e da linguagem matemática com a finalidade de desenvolverem o seu manejo. Desta forma, o Licenciado em Pedagogia precisa conhecer processos de letramento, modos de ensinar a decodificação e a codificação da linguagem escrita, de consolidar o domínio da linguagem padrão e das linguagens da matemática.<sup>xvi</sup>

A linguagem e a matemática aparecem mais uma vez com um grau de importância maior que os das demais disciplinas do currículo. O destaque talvez se dê pelo fato de que esta linguagem e o desenvolvimento lógico-matemático serem base da alfabetização, do desenvolvimento do instrumental para ampliação articulada e interdisciplinar do conhecimento. Isto faz com que haja a exigência de uma formação sólida para estes profissionais.

Neste trabalho discutimos várias normas que trazem determinações para o curso de Pedagogia licenciatura, curso que forma profissionais para atuarem na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental. Vimos também várias determinações e orientações sobre o saber matemático dos professores formados nesses cursos, essas leis e resoluções provocaram a alteração dos currículos dos cursos de pedagogia em todo o país e conclui-se que o papel desse agente de construção e transformação é fundamental no espaço escolar, mas sabemos que a geração de *habitus* não é um movimento instantâneo e a internalização de coisas que estão postas nessas leis e resoluções tanto por parte dos/as professores/as formadores/as (dos cursos de pedagogia) como dos/as professores/as em formação, necessitam de um tempo para deixar de existir apenas no papel e no imaginário para passar a fazer parte da prática, mas que só se dará de forma satisfatório à partir de ações diárias de transformação dessas práticas.

Quanto ao fato de o curso, por muitas décadas, possuir um público-alvo que já atuava nas séries iniciais e buscava uma especialização a fim de trabalhar como especialista, se

percebe que esta realidade foi modificada, mas ainda não se consegue ver o curso de maneira diferente do passado, mesmo possuindo um currículo que deve formar um/a profissional menos especialista em educação do que especialista em ensino-aprendizagem nas séries iniciais, deixando o ensino de matemática, bem como de outras disciplinas do currículo à parte na formação inicial desses/as professores/as, que não se sentem comprometidos com a habilitação de professores/as de matemática das séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo Silva (1999), “*as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser*”<sup>xvii</sup>, esse pensamento denota o quanto as leis e normas se apresentam distanciadas das realidades que vivem as escolas brasileiras (independente de serem públicas ou privadas) e o quanto devemos lutar para transformar o real no ideal para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

## Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. “Sistema de ensino e sistema e pensamento”. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 203-268.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394*, Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP nr. 5/2005, de 13.12.2005*.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução do Conselho Pleno nº 1*, de 15 de maio de 2006.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, et. all. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NOTAS:

---

<sup>i</sup> Débora Guimarães Cruz Santos é Pedagoga, pós-graduada em Educação e Gestão e mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (NPGECEMA/UFS). Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe há 12 anos e membro do Grupo de Pesquisa GEPIADDE/UFS (Campus Itabaiana/SE).

<sup>ii</sup> Maria Batista Lima é doutora em Educação (PUC-Rio), Profª Adjunta da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pesquisadora dos grupos de Pesquisa GEPIADDE, EDUCON e GPEMEC. Profª do Departamento de Educação (Campus Itabaiana) e do NPGECEMA (Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática), mabalima.ufs@gmail.com

<sup>iii</sup> BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. P.44.

<sup>iv</sup> BOURDIEU, Pierre. “Sistema de ensino e sistema e pensamento”. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 203-268.

<sup>v</sup> BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394*, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

<sup>vi</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução do Conselho Pleno nº 1*, de 15 de maio de 2006.

<sup>vii</sup> IDEM.

---

<sup>viii</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

<sup>ix</sup> IDEM

<sup>x</sup> CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

<sup>xi</sup> IDEM

<sup>xii</sup> <sup>xiii</sup> SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

<sup>xiv</sup> MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, et. all. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

<sup>xv</sup> IDEM

<sup>xvi</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP nr. 5/2005, de 13.12.2005*.

<sup>xvii</sup> IDEM

<sup>xviii</sup> SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.