



## **Educadores matemáticos e a produção curricular: uma análise dos pareceres dados aos PCN**

*Mathematics educators and curriculum production: an analysis of the opinions given to the PCN*

**Alexandre Lauriano Copelli<sup>1</sup>**

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

[alexandre.copelli@gmail.com](mailto:alexandre.copelli@gmail.com)



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0638765262825132>



Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8281-4221>

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Professor do Ensino Fundamental da rede privada de ensino de Votorantim-SP. Endereço para correspondência: Rua Jacques Gonçalves, 299, Jardim Serrano, Votorantim-SP, CEP: 18117-133. E-mail: [alexandre.copelli@gmail.com](mailto:alexandre.copelli@gmail.com).

## RESUMO

O presente estudo investiga a participação de educadores matemáticos na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática, para o primeiro ciclo, a partir da análise de seis pareceres dados por ex-diretores da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) à versão preliminar desta proposta curricular. Como problema de pesquisa, busca-se responder ao seguinte questionamento: houve coesão entre os pareceres e propostas de educadores matemáticos à versão preliminar dos PCN, indicando um pensamento de grupo sobre a proposta? Tem-se como objetivo analisar o estágio de consolidação do campo da Educação Matemática durante a elaboração desta normativa, procurando por indícios de convergência nas propostas dos pareceristas. Esses pareceres foram discutidos a partir de uma revisão bibliográfica que teve como principais temas e autores de referência: o conceito de campo desenvolvido por Bourdieu (1983a) e a noção de campo disciplinar desenvolvido por Hofstetter e Schneuwly (2017, 2020, 2021). Mesmo tratando de temas diversos, os resultados mostraram que os pareceres analisados, individualmente ou em conjunto, convergem e são coesos entre si, no que tange à aprovação do texto dos PCN e à concordância, direta ou indiretamente pela ausência de críticas, com temas importantes do campo da Educação Matemática inseridos naquela proposta curricular. Conclui-se que há indícios de que o período de elaboração dos PCN seja um marco histórico a confirmar a presença de uma consolidação do campo da Educação Matemática no país.

**Palavras-chave:** Parâmetros Curriculares Nacionais. Pareceres Preliminares aos PCN. Campo da Educação Matemática. Educadores Matemáticos.

## ABSTRACT

The present study investigates the participation of mathematics educators in the elaboration of the National Curricular Parameters (PCN) of Mathematics, for the first cycle, based on the analysis of six opinions given by former directors of the Brazilian Society of Mathematics Education (SBEM) to the preliminary version of this curricular proposal. As a research problem, we seek to answer the following question: was there cohesion between the opinions and proposals of mathematics educators to the preliminary version of the PCN, indicating group thinking about the proposal? The objective is to analyze the stage of consolidation of the field of Mathematics Education during the preparation of this regulation, looking for signs of convergence in the referees' proposals. These opinions were discussed based on a bibliographical review whose main themes and reference authors were: the concept of field developed by Bourdieu (1983a) and the notion of disciplinary field developed by Hofstetter and Schneuwly (2017, 2020, 2021). Even dealing with different topics, the results showed that the opinions analyzed, individually or together, converge and are cohesive among themselves, with regard to the approval of the text of the PCN and the agreement, directly or indirectly through the absence of criticism, with important themes from the field of Mathematics Education inserted in that curricular proposal. It is concluded that there is evidence that the period of preparation of the PCN is a historical milestone confirming the presence of a consolidation in the field of Mathematics Education in the country.

**Keywords:** National Curricular Parameters. Preliminary Opinions to the PCN. Field of Mathematics Education. Mathematics Educators.

## INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação realizada junto ao Grupo Associado de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação Matemática (GHEMAT-Brasil)<sup>2</sup>, um coletivo que vem realizando projetos de pesquisa científica no âmbito da História da Educação Matemática desde o ano 2000, com sua institucionalização ocorrendo em 2018.

Procurando delimitar o escopo da pesquisa, primeiramente, como marco temporal, adotou-se o momento da elaboração de uma das propostas curriculares nacionais mais importantes do país, segundo Pietropaolo (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>3</sup>, elaborados durante a gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Em seguida, buscando delimitar ainda mais a pesquisa, optou-se por investigar a participação de educadores matemáticos nesta produção curricular, segundo o referencial teórico de Bourdieu (1983a), para quem a consolidação de um campo só ocorre quando a opinião dos profissionais que nele atuam são levadas em consideração no momento de definições importantes para a dada área de atuação, como é o caso da elaboração de um currículo de caráter nacional.

Sobre a participação de educadores matemáticos na elaboração dos PCN de Matemática para o primeiro ciclo, foco desta pesquisa, Metz (2024) aponta que as três organizadoras eram educadoras matemáticas atuantes nesse campo: Célia Maria Carolino Pires, Maria Amábil Mansutti e Maria Tereza Perez Soares. Todavia, buscando ampliar a investigação sobre a participação dos educadores matemáticos neste processo, este estudo procurou pareceres técnicos emitidos por outros profissionais da área à versão preliminar dos PCN.

É preciso destacar que os PCN foram publicados em três versões oficiais: em 1997 foram publicados os PCN referentes ao 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental; em 1998 foram publicados os do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, e em 1999 os do Ensino médio (Metz; Silva, 2023). Antes disso, Pires (2008) esclarece que foram apresentadas duas versões preliminares, as quais foram avaliadas por educadores, pesquisadores e instituições ligadas ao ensino, para que esses agentes apresentassem pareceres técnicos e propusessem mudanças, em uma tentativa de diálogo entre as necessidades governamentais e políticas para a educação e os anseios de profissionais que realmente atuavam no ensino.

---

<sup>2</sup> Página do grupo na internet: <https://ghemat-brasil.com.br/home/>. Acesso em: 06 de mai. 2024.

<sup>3</sup> Antes dos PCN, elaborados no período de redemocratização do país, e de um movimento de contestação da Matemática Moderna, outras duas reformas curriculares importantes podem ser citadas: “A chamada reforma Francisco Campos, em 1931 e a reforma Gustavo Capanema, em 1942” (Pires, 2008, p.15). Mas, de acordo com Metz (2022), nenhuma dessas propostas anteriores possuía a abrangência nacional dos PCN.

Quanto às versões preliminares dos PCN de Matemática, duas são enumeradas por Metz e Silva (2022): a primeira versão, voltada para os primeiros anos escolares, foi oficializada em 1995; já a segunda versão, de agosto de 1996, foi submetida à aprovação na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 10 de setembro de 1996, com aprovação em 12 de março de 1997 (Parecer n. 03/97).

Esta segunda versão, à qual os pareceres analisados na presente pesquisa fazem referência, possui 132 páginas, contando com os pareceres individuais de 71 profissionais ligados à área de educação (não apenas educadores matemáticos), além de 43 pareceres institucionais (Metz, 2022). Assim, não sendo possível investigar todos os pareceres de educadores matemáticos emitidos, optou-se por mais uma delimitação, definindo um grupo específico que pudesse indicar a presença de um pensamento coletivo que demonstrasse uma coesão nas propostas educacionais desses profissionais, indicando se o campo da Educação Matemática no período já estava estabelecido.

Para essa nova delimitação, buscou-se analisar pareceres dados por membros de alguma sociedade científica que atuasse em prol da Educação Matemática ou da História da Educação Matemática, pois, segundo Bourdieu (1983a), a consolidação de um campo profissional requer a institucionalização do mesmo em entidades burocráticas, científicas e educacionais que deem suporte para a manutenção do campo em que atuam, diferindo-o de outros campos antagônicos que podem dividir os mesmos objetos de pesquisa e disputar os mesmos espaços sociais.

As sociedades científicas, ainda segundo Bourdieu (1983a), são exemplos dessas entidades burocráticas, desempenhando uma função preponderante na delimitação do campo, na determinação do seu escopo e dos seus objetos de pesquisa, bem como na criação e manutenção das profissões ligadas às áreas científicas do campo em questão.

Diante disso, e das possibilidades das fontes de pesquisa (pareceres aos PCN) encontrados no Centro de Documentação da Memória Científica e Pedagógica do Ensino de Matemática (CEMAT)<sup>4</sup>, optou-se pela análise dos pareceres emitidos por ex-membros da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Uma sociedade científica que, segundo Pietropaolo (1999), era uma das mais importantes no período para o campo da Educação Matemática no país.

Como procedimentos metodológicos, e diante da dificuldade de identificar todos os educadores matemáticos pareceristas que foram membros da SBEM, foram selecionados

---

<sup>4</sup> A consulta aos acervos do CEMAT pode ser feita de duas formas: presencialmente, agendando visita pelo e-mail: [ghemat.contato@gmail.com](mailto:ghemat.contato@gmail.com); e à distância, no repositório de conteúdo digital <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>.

aqueles que atuaram como membros diretores da entidade, não somente durante o período de elaboração dos PCN, mas no decorrer da história desta entidade. A escolha destes personagens indica tratarem-se de educadores matemáticos ativos nas articulações do campo, uma vez que atuam, ou atuaram em algum momento, pela manutenção dessa importante sociedade científica voltada para a Educação Matemática no país.

Foram selecionados os nomes dos membros das diferentes gestões da SBEM, desde 1988 até o presente, no site da entidade<sup>5</sup>, identificando quais deles emitiram pareceres ao texto preliminar dos PCN, a partir do inventário de Lucas (2022). Em seguida, tendo posse dos nomes dos pareceristas, seus pareceres foram resumidos e suas opiniões mapeadas, através de categorizações por eixo temático e pelo levantamento dos pontos negativos e positivos apontados pelo parecerista no texto preliminar dos PCN.

Essa pesquisa justifica-se pela carência de estudos sobre o processo de produção dos PCN, apontada por Pietropaolo (1999), e mesmo por pesquisadores mais recentes como Lucas (2022), bem como pela necessidade de verificar historicamente os primeiros indícios de um fortalecimento do campo da Educação Matemática no Brasil.

Assim, como problema de pesquisa, buscou-se responder à seguinte questão: houve coesão entre os pareceres e propostas de educadores matemáticos à versão preliminar dos PCN, indicando um pensamento de grupo sobre a proposta”. Trata-se, portanto, de uma questão ligada ao objetivo de analisar o estágio de consolidação do campo da Educação Matemática durante a elaboração dos PCN, procurando por indícios de convergência nas propostas dos pareceristas.

## **1. AS PRODUÇÕES CURRICULARES E A CONSTITUIÇÃO DOS CAMPOS DE SABER: OS PCN E SEUS PARECERES PRELIMINARES**

Para poder analisar e discutir os pareceres dados por educadores matemáticos à versão preliminar dos PCN, verificando se eles manifestaram uma convergência que indicaria a força do campo da Educação Matemática no período, é preciso, primeiramente, compreender algumas questões importantes, como é o caso da história dos PCN, os embates e tensões que envolvem produções curriculares e ainda os conceitos de campo e campo disciplinar.

---

<sup>5</sup> Página da SBEM na internet: <https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/a-sociedade/diretorias-antiores>. Acesso em: 06 de mai. 2024.

Historicamente, os PCN foram a primeira iniciativa do governo brasileiro em estabelecer um currículo nacional. Esse documento, ainda que não obrigatório, foi amplamente adotado, contribuindo para diversas transformações importantes para o ensino e para a formação de professores de todas as áreas. A elaboração dos PCN, pelo então governo Fernando Henrique Cardoso e uma comissão de técnicos ligados ao ensino, dentre os quais educadores matemáticos, objetivou principalmente a eliminação do analfabetismo, o aumento da eficácia do ensino e melhorias no atendimento escolar, visando contribuir para que o país subisse no *ranking* das avaliações internacionais, de modo a receber mais investimentos estrangeiros (Metz, 2022).

Todavia, nem todas essas motivações estão reveladas no texto dos PCN que, em suas intenções oficiais, dadas pelo MEC, informam:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino [...] que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (Brasil, 1997, p. 9).

Com isso, verifica-se que, ao menos em suas intenções declaradas, os PCN foram pensados como orientações curriculares comuns a todas as escolas do país, ainda que sem força de lei e obrigatoriedade, estabelecendo orientações para o ensino, porém respeitando as particularidades culturais e regionais da população.

Ao recorrer à uma visão histórica da educação no Brasil, confirma-se que as intenções das propostas curriculares podem trazer outros elementos, tais como os econômicos e políticos, em seu bojo. Sobre isso, Saviani, (2007) afirma que as reformas educativas brasileiras, geralmente, buscam a valorização dos mecanismos de mercado, procurando antes reduzir custos e investimentos do que realmente buscar uma educação transformadora e de qualidade para todos.

Buscando esses elementos econômicos e políticos no contexto da elaboração dos PCN, é possível dizer, em conformidade com autores como Galian (2014), Catelan, Henn e Marquezan (2020), Metz (2022) e Valente e Metz (2022), que a ideologia por trás de sua criação foi a neoliberal, do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Com isso, priorizava-se o fortalecimento de padrões e indicadores educacionais para angariar investimentos internacionais, pautando-se pelo instrumento de controle social, focado principalmente na produtividade.

Explicando o projeto de educação na visão neoliberal, Silva e Gentili (1996) afirmam que para essa ideologia a educação é considerada uma peça-chave na implementação de uma nova ordem social e econômica. Para os autores, os neoliberais enfatizam a eficiência e a produtividade, interpretando a crise educacional como uma questão de desempenho institucional decorrente do crescimento desordenado das instituições educacionais.

A visão neoliberal defende a privatização da educação, visando transformá-la de um direito em uma mercadoria para promover uma competição interna que supostamente melhoraria a qualidade dos serviços. Além disso, os neoliberais culpam o Estado e os sindicatos de professores pela crise, argumentando que sua intervenção e corporativismo prejudicam a implementação de reformas necessárias. Assim, os neoliberais responsabilizam os indivíduos pela crise educacional, sugerindo que a falta de reconhecimento do valor do conhecimento, a suposta preguiça dos professores e a falta de esforço dos alunos contribuem para a situação precária do sistema educacional (Silva; Gentili, 1996).

Catelan, Henn e Marquezan (2020) consideram que o neoliberalismo se manifesta nos PCN principalmente a partir da centralização e padronização do currículo, o que favorece um controle do estado sobre os conteúdos a serem ministrados aos alunos, bem como pelas avaliações de larga escala e sua visão baseada na meritocracia, priorizando avaliações sistêmicas e resultados, em detrimento do encontro pedagógico e da qualidade da educação. Esses aspectos, segundo Galian (2014), levam a uma visão utilitária da educação, focada na formação de mão de obra para o mercado de trabalho, em detrimento de uma educação crítica e transformadora.

Galian (2014) critica, inclusive, a abordagem dos Temas Transversais dos PCN, algo que, para ele, apesar de introduzir questões relevantes como ética, meio ambiente e pluralidade cultural, não abordam de forma eficaz os conflitos sociais e culturais existentes. Isso pode ser interpretado como uma tentativa de neutralizar ou minimizar questões mais controversas em prol de uma abordagem mais conciliatória e menos disruptiva.

Diante disso, há quem sustente, como Pires (2008, p.15), que: “as decisões curriculares, no Brasil, foram historicamente marcadas por procedimentos bastante questionáveis, influenciados por questões políticas ou influências de poder de alguns grupos, ou mesmo de pessoas”. Indicando a necessidade de pensar melhor as tensões e intenções por trás de sua elaboração.

Pires (2022), analisando elementos neoliberais nas propostas de ensino da matemática, a partir da década de 1990, afirma que os PCN trouxeram elementos dessa ideologia, incorporando a ideia de capital humano na educação, com tendências educacionais que

propunham preparar os indivíduos para desempenharem papéis sociais baseados em aptidões individuais, na chamada pedagogia das competências e do "aprender a aprender", ou seja, a desenvolverem a capacidade de se tornarem aprendizes autônomos, habilitando-os a adquirir, processar e aplicar conhecimentos de forma independente ao longo de suas vidas. Para isso, procura-se ensinar uma matemática mais prática e voltada para o seu uso no dia a dia, antes de garantir a apropriação de conteúdos matemáticos rigorosos e universais (Pires, 2022).

Como exemplo prático da ideologia neoliberal nas propostas dos PCN para o ensino da matemática, Pires (2022) cita a tendência a uma educação baseada em competências, onde o foco é o desenvolvimento de habilidades práticas em vez de um conhecimento sistematizado e objetivo, se alinhando ao ideal neoliberal de flexibilidade e empregabilidade.

Essas visões buscam preparar os indivíduos para a adaptação constante frente às ininterruptas mudanças do mercado de trabalho capitalista contemporâneo, ao invés de oferecer um conhecimento sistematizado que permita uma crítica a esse sistema e a busca por uma transformação social efetiva (Pires, 2022).

### **1.1 Campo, campo disciplinar e as tensões que permeiam as produções curriculares**

A noção de campo, proposta pela Teoria do Campo Social, é um conceito-chave da teoria sociológica desenvolvida por Pierre Bourdieu (1930-2002), a qual oferece uma possibilidade de compreensão das relações de poder e das dinâmicas sociais. Assim, segundo Bourdieu (1983a), campo social é um espaço estruturado por agentes e organizações burocráticas, nas áreas científicas, artísticas, políticas, acadêmicas, dentre outras. O espaço social, sendo um local de disputa de visões e vontades diversas, é construído pelos conflitos entre os agentes sociais que nele habitam, a partir das relações e dinâmicas de poder estabelecidas entre eles.

A partir dessas lutas por mais espaço social, articulam-se as diferentes formas de distribuição do capital e do poder, mediados pelos *habitus*, que são as consolidações desses espaços de poder na cultura. Ou seja, *habitus* são construções sociais possivelmente mutáveis, mas que tendem a durar algum tempo por força da cultura e da pressão dos grupos que ganham poder e espaço social através dele, estabelecendo modos específicos de pensar, sentir e agir, durante o tempo em que permanecer socialmente válido (Bourdieu, 1983b).

Ortiz (1983), na introdução do seu livro sobre a sociologia de Bourdieu, explica que o autor recupera a velha ideia escolástica de *habitus* como sendo a dimensão de um aprendizado passado. Com efeito, a escolástica entendia por hábito um *modus operandi*, uma disposição



estável para se operar numa determinada direção, criada a partir da repetição, onde o hábito se tornava uma segunda dimensão do homem.

As pessoas e instituições operam por *habitus* e ajudam tanto na sua criação quanto em sua manutenção, não possuindo sobre ele domínio consciente. Por isso, o *habitus* é ao mesmo tempo estruturado e estruturante, exteriorizado e interiorizado. Em outras palavras, *habitus* é um: “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, funcionando como princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações” (Bourdieu, 1976 *apud* Ortiz, 1983, p.15).

A consolidação de um *habitus* se dá pelas instâncias produtoras de valores, como são os casos da escola, da família, da mídia, etc., criando condensações da história incorporada e inscrita na mente e no corpo das pessoas, nas mais diferentes áreas da sociedade (Bourdieu, 1983b). Como é o caso da profissão docente, que tem seu *habitus* particular, sendo vista pela sociedade, e pelos próprios professores, a partir de uma visão culturalmente estabelecida e perpetuada, criando assim um campo específico.

Na teoria de Bourdieu (1983a), o campo é conceituado como um espaço social autônomo e estruturado, onde atores individuais e coletivos competem e interagem seguindo as regras e recursos específicos do campo. Este não se limita a meros espaços físicos ou instituições, mas também engloba estruturas sociais abstratas que se organizam em torno de distintos domínios de atividade social, como política, economia, arte, educação e outros.

Tendo isto em mente, é possível questionar como o campo da docência cria e mantém seus *habitus*, articulando-se na disputa contra outros campos de saber e de atuação que procuram ocupar o seu lugar. Assim como é preciso questionar como tem se dado a burocratização desse campo, de modo a garantir sua profissionalização. Para isso, deve-se analisar as entidades e organizações que procuram resguardar esse campo em específico, como é o caso das sociedades científicas voltadas para a educação, a exemplo da SBEM, analisada neste trabalho.

Conforme indicado no *site* da SBEM (2023), essa organização tem como objetivo promover o desenvolvimento e a formação matemática de todos os cidadãos brasileiros, bem como contribuir para a consolidação do campo da Educação Matemática, estimulando pesquisas nessa área. A SBEM desempenha o papel de facilitar debates sobre a produção acadêmica na área e estimular análises críticas dessa produção.

Essas entidades científicas, e os pesquisadores a elas associados, têm se mostrado de grande importância para a construção teórica do campo da Educação Matemática, especialmente no que se refere aos processos e dinâmicas de produção de saberes docentes, à

formação de professores e à profissionalização da área. Diante desses estudos, Pinto (2018) afirma que o campo da Educação Matemática tem obtido estatuto e respeito dentro da comunidade científica nacional e internacional.

Uma vez que, como explica Bourdieu (1983a), a constituição de um campo profissional necessita de alguns requisitos, tais como: objeto próprio de pesquisa e saberes intrínsecos e esotéricos (fechados e pertencentes apenas aos membros do grupo), é preciso que os pesquisadores da Educação Matemática se debrucem sobre a “constituição, sistematização e objetivação dos saberes que em determinados tempos e espaços foram considerados indispensáveis para o professor desempenhar seu ofício” (Pinto, 2018, p.2).

A tendência à uma divisão dos antigos objetos de pesquisa em novos, não é algo próprio apenas do campo da Educação Matemática, ou mesmo da Educação em si. Para Hofstetter e Schneuwly (2017), esses processos são decorrentes da tendência de especialização própria das ciências, que buscam sempre reduzir cada vez mais os objetos de análise ao mais simples possível. Diante disso, não é de se estranhar que as Ciências da Educação também reconfigurem seus processos e objetos de análise, criando problemas e novos métodos que lhe garantam autonomia frente a outros campos de saber.

A teoria dos campos disciplinares de Hofstetter e Schneuwly (2017) trabalha com a noção de “socialização” dos campos, entendida como necessária para compreender o processo de formação e fortalecimento desses campos ao longo do tempo. A socialização no campo refere-se à integração de novos membros e à internalização das normas, valores e práticas específicas (*habitus*) que regem o funcionamento desse espaço social estruturado e autônomo.

No contexto dos campos disciplinares, a socialização garante a perpetuação e o desenvolvimento das disciplinas científicas. A emergência e o desdobramento desses campos ocorrem por meio de um processo complexo de institucionalização, especialização e diferenciação. Esse processo não apenas estabelece uma base institucional para a profissionalização da pesquisa, mas também cria redes de comunicação e suportes editoriais que promovem a construção de uma comunidade de cientistas engajados nas mesmas problemáticas (Hofstetter; Schneuwly, 2017).

A socialização no campo disciplinar não se limita apenas à integração de novos membros, mas também envolve a renovação contínua dos conhecimentos, a elaboração de conceitos e modelos teóricos e o aperfeiçoamento das metodologias de pesquisa. Essa produção de conhecimentos é fundamental para a legitimação científica do campo e para o reconhecimento social de suas contribuições (Hofstetter; Schneuwly, 2017).

É importante ressaltar que a socialização no campo disciplinar não é um processo estático, mas dinâmico e em constante evolução. À medida que novas questões surgem e as fronteiras entre disciplinas se deslocam, os campos disciplinares estão sujeitos a pressões externas e internas que moldam sua trajetória e identidade (Hofstetter; Schneuwly, 2017).

No entanto, a socialização no campo disciplinar não ocorre de forma espontânea. Nos campos da educação, por exemplo, essa socialização e ampliação do número de profissionais da área se dá pelo investimento na formação dos mesmos, daí a tentativa de interferir também nos currículos e métodos de ensino para fortalecer a posição de sua disciplina específica no campo (Hofstetter; Schneuwly, 2017). Essa interferência reflete não apenas uma busca por legitimidade e reconhecimento, mas também, uma estratégia para moldar a próxima geração de membros do campo, de acordo com suas visões e interesses.

Entende-se, desse modo, que essas informações são fundamentais para auxiliar na compreensão da noção de campo e do campo disciplinar da Educação Matemática no período de elaboração dos PCN, na procura por indicativos de sua força e nível de estabelecimento, a partir da atuação dos educadores matemáticos que emitiram pareceres ao currículo. Por essa razão a constituição de um campo pode ser observada pela presença desses elementos constitutivos de um campo, os quais devem gerar certa convergência de opiniões e pontos de vista em seus membros.

## **1.2 A expertise a produção curricular**

Pinto (2018) diz que a profissão docente passa por um processo de complexificação que exige novas categorias de análise e a divisão dos objetos tradicionais de pesquisa da docência. Com isso, nascem não apenas novos objetos de análise, mas novas categorias de classificação de pesquisadores e de saberes, algo que também vai de encontro com a noção de um fortalecimento do campo em Bourdieu (1983a).

Um exemplo desses novos conceitos e categorias de análise criados dentro dos campos de saber é o termo *expert*, aqui utilizado para analisar os pareceristas, referindo-se a pesquisadores do campo da Educação que participam da criação de diretivas governamentais para o ensino (Valente et al., 2021). Sendo que o termo *expert* vai além da noção de expertise conhecida e definida pelos dicionários, referindo-se aos personagens da educação que são “chamados a opinar, dando diretivas aos governos sobre o modo de conduzir os sistemas escolares nacionais, que surgiram desde meados do século XIX, pelo menos” (Valente et al., 2021).

Essa tendência a uma divisão dos objetos de pesquisa e conceitos, para a criação de novos, não é algo próprio apenas do campo da Educação Matemática, ou mesmo da Educação em si. Para Hofstetter e Schneuwly (2017), esses processos são decorrentes da tendência de especialização própria das ciências, que buscam sempre reduzir cada vez mais os objetos de análise ao mais simples possível. Diante disso, não é de se estranhar que as ciências da educação também reconfigurem seus processos e objetos de análise, criando problemas e novos métodos que lhe garantam autonomia frente a outros campos de saber.

O termo *expert*, segundo Hofstetter e Schneuwly (2021) diz respeito à pensadores e educadores que ajudam a sistematizar saberes para o ensino e para a formação de professores, a partir da elaboração de documentos oficiais. Esses são convocados pelas autoridades governamentais para ajudarem na resolução de problemas práticos sobre o campo, ajudando na elaboração de documentos curriculares, novos materiais para o ensino ou para a formação de professores.

O *expert* em educação é “um personagem ou grupo de pessoas que recebem atribuições das autoridades de ensino de modo a assessorá-las, com a produção de saberes que embasem uma decisão oficial, na resolução de um problema prático” (Valente, 2021, p. 4). Em outras palavras, o *expert* não é apenas aquele professor que detém uma *expertise* de ensinar, que domina os conteúdos e métodos de ensino, mas que, detendo todos esses saberes, vai além, e consegue objetivá-los nos “saberes-fazer didáticos e pedagógicos, dos quais ele se apropria” (Hofstetter; Schneuwly, 2021, p.19).

O professor *expert* é aquele que vai além seu saber enquanto um professor comum, tornando-se alguém reconhecido em seu campo (nos termos de Bourdieu), e atuando de forma prática para as definições do campo, inclusive do ponto de vista da esfera estatal, atuando como um proponente de políticas e normativas que afetam o seu campo. Ele junto à criação das definições sociais e políticas de sua profissão, ajudando a criar regras próprias para o seu exercício, bem como ajudando na criação de métodos de ensino e discursos prescritivos e normativos relativos ao ensino e ao seu campo de atuação.

Neste caso, os elaboradores oficiais dos PCN poderiam ser tidos como *experts* em educação, por terem participado da criação dessa normativa, mas os pareceristas que ajudaram dando opiniões e avaliando a proposta não são tidos como *experts*, ao menos que tenham participado ativamente da criação de outras propostas curriculares e normativas.

## 2 OS PARECERISTAS ANALISADOS E SUAS RELAÇÕES COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E A PRODUÇÃO CURRICULAR NO PAÍS

Este estudo foi construído a partir da análise de documentos doados pela professora Maria Amabile Mansutti ao CEMAT. Dentre os diversos tipos de documentos e materiais entregues ao grupo, constam pareceres técnicos emitidos por educadores matemáticos à versão preliminar dos PCN os quais foram inventariados e analisados preliminarmente por Lucas (2022), visando ampliar o conhecimento histórico acerca dos processos e conflitos que permeiam uma produção curricular, indo além do que aparece no texto oficial da normativa.

Para realizar esse levantamento foram pesquisados os nomes de todos os diretores das 12 gestões da SBEM, em seus mais de 35 anos de existência, dos quais apenas 10 aparecem como pareceristas. Como mostra o Quadro 1.

**Quadro 1** – Membros da diretoria da SBEM que emitiram pareceres aos PCN

<b>Pareceristas da SBEM</b>	<b>Gestão</b>	<b>Expert?</b>	<b>Parecerista individual</b>	<b>Parecer disponível?</b>
BERTONI, Nilza Eigenheer	1ª Gestão	Sim	Sim	<b>Não</b>
DANTE, Luiz Roberto	2ª Gestão	<b>Não</b>	Sim	<b>Não</b>
FIorentINI, Dario; e col.	2ª Gestão	<b>Não</b>	<b>Não</b>	Sim
BIEMBENGUT, Maria Sallett	3ª Gestão	<b>Não</b>	Sim	<b>Não</b>
FRANT, Janete Bolite	4ª Gestão	<b>Não</b>	Sim	Sim
FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha	4ª Gestão	<b>Não</b>	Sim	Sim
CAMPOS, Tânia Maria Mendonça	5ª Gestão	<b>Não</b>	Sim	Sim
BURIASCO, Regina Luzia Corio de	5ª Gestão	<b>Não</b>	Sim	<b>Não</b>
PAVANELLO, Regina Maria	6ª Gestão	Sim	Sim	Sim
PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela	7ª Gestão	<b>Não</b>	Sim	Sim

Fonte: Autoria própria (2023, baseado no estudo de Lucas, 2022)

Analisando o Quadro 1 é possível observar que o parecer de Dario Fiorentini foi escrito em conjunto, todavia os nomes de seus colaboradores<sup>6</sup> não aparecem citados no decorrer do trabalho, pois esses não se configuram ex-membros diretores da SBEM, e, portanto, não constam em nossa delimitação de autores a serem investigados. Todavia, ainda que se referindo apenas como Fiorentini e col., para não dificultar o entendimento do leitor, tome-se nota de que os demais autores citados colaboraram com a dada produção.

<sup>6</sup> Este parecer foi escrito em conjunto com os professores Dr. Antonio Miguel e Dra. Maria do Carmo Domite Mendonça.

Outro ponto de relevância no Quadro 1, é que dos 10 pareceristas apenas 2 são considerados *experts*, atualmente, figurando no *Dicionário dos Experts*, do GHEMAT-Brasil (Valente, 2023b). Lembrando que, segundo Valente *et al.* (2021), o fato de não figurarem neste dicionário não invalida a possibilidade de que os demais pareceristas também venham a ser considerados *experts* no futuro, diante de estudos que demonstrem essa posição.

A primeira das pareceristas do nosso quadro de ex-membros diretores da SBEM que ofereceram pareceres aos PCN, tida como *expert*, é a professora Nilza Eigenheer Bertoni, porém seu parecer não foi encontrado, assim como também não foram encontrados os pareceres de Luiz Roberto Dante, Maria Sallett Biembengut e Regina Luzia Corio de Buriasco. A outra *expert* que figura em nossa lista é a professora Regina Maria Pavanello, adicionada recentemente ao *Dicionário dos Experts* (Valente, 2023b), a qual teve o seu parecer encontrado e analisado.

Nilza Eigenheer Bertoni é considerada uma *expert* pela combinação de suas contribuições teóricas e práticas para a Educação Matemática, para a formação de professores e para a produção de materiais educacionais. Ela participou ativamente na criação e reformulação de currículos de matemática, como no projeto “Um novo currículo de matemática da 1ª a 8ª Série” e na elaboração dos PCN. Ela foi ainda consultora e colaboradora em vários programas voltados para a formação e capacitação de professores, como o “Proformação”, “Gestar I e Gestar II”, e o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (Valente, 2023b).

Já Maria Regina Pavanello pode ser considerada uma *expert* por suas contribuições no campo da Educação Matemática, participando ativamente da elaboração das Propostas Curriculares para o Ensino de Matemática no 1º e 2º grau para o estado de São Paulo, as quais foram essenciais para a reorganização e atualização do ensino de Matemática nas escolas, especialmente no que diz respeito ao ensino da Geometria. Bem como por sua participação como parecerista dos PCN e seu envolvimento na produção e distribuição de materiais educacionais, como “Cadernos” para apoiar o ensino de Matemática (Valente, 2023b).

Na dissertação de mestrado referência para este artigo (Copelli, 2024), constam quadros em anexo com os resumos dos 6 pareceres, bem como sua categorização por eixos temáticos e um quadro com os pontos negativos e positivos apontados pelo parecerista no texto preliminar dos PCN. Além disso, a referida dissertação apresenta a contextualização, vida acadêmica e obras tanto dos seis pareceristas aqui analisados, quanto das *experts* e educadoras matemáticas elaboradoras dos PCN: Célia Maria Carolino Pires, Maria Amabile Mansutti e Maria Tereza Perez Soares.

Essas elaboradoras foram apresentadas não apenas por serem as elaboradoras do texto oficial dos PCN, ao qual os pareceristas emitiram suas opiniões, mas por serem elas mesmas educadoras matemáticas. Assim, uma vez que esse estudo procurou investigar a coesão entre educadores matemáticos no período de elaboração dos PCN, fez necessário investigar não somente os educadores matemáticos pareceristas, mas as educadoras matemáticas proponentes da normativa, para verificar uma possível convergência de ideia entre todos esses personagens.

A partir deste inventário dos seis pareceres, em articulação com uma revisão bibliográfica e as produções de seus autores, discutiram-se seus principais pontos, como mostra um resumo dos resultados a seguir

### **3 PRINCIPAIS QUESTÕES DISCUTIDAS NOS PARECERES**

Para análise dos pareceres, optou-se por verificar quais foram os principais temas abordados pelos pareceristas, bem como as questões matemáticas eventualmente citadas, a partir do resumo de seus pareceres e sua sistematização em eixos temáticos. Em seguida, decidiu-se, com base nos estudos de Silva (2023), verificar se esses pareceres abordam assuntos bastante discutidos e polêmicos à época, como a questão da Resolução de Problemas, do uso da História da Matemática em sala de aulas e do uso de Tecnologias da Comunicação ou calculadora. Isso porque é de se esperar, como mostra Bourdieu (1983a), que agentes de um campo estabelecido tenham certa coesão em suas propostas para aquele campo.

Para Pietropaolo (1999, p.184), que analisou outros pareceristas e pareceres aos PCN de Matemática, a grande controvérsia observada em seus pareceristas deu-se em torno das questões da Resolução de Problemas e do uso da História da Matemática enquanto metodologia de ensino. No entanto, em seu estudo, a maior parte dos pareceristas defendiam essas metodologias pedagógicas, sendo que para eles a Resolução de Problema deveria ser “o ponto de partida da atividade matemática”, enquanto que a História da Matemática deveria ser “um meio de ensinar e aprender conceitos e procedimentos matemáticos”.

Tendo esses pontos como norte, foi possível esclarecer se os pareceristas aqui estudados estavam ou não alinhados com as discussões do momento, em torno da Educação Matemática, e se seguiram o padrão observado por Pietropaolo (1999), o qual afirma que a maioria desses avaliadores elogiaram a iniciativa dos PCN, considerando-a como positiva e essencial.

Antes de seguir, é preciso fazer uma ressalva, os seis pareceres citados e analisados a seguir não se encontram publicados, sendo documentos presentes no acervo CEMAT, daí o fato

de os seus autores não aparecerem referenciados. Nesses pareceres nem sempre aparecem a data de sua emissão, mas sabe-se que foram elaborados entre os anos de 1996 e 1997, período em que se produziam os PCN de Matemática para o primeiro ciclo. Os seis pareceres aqui discutidos são aqueles apontados como “disponível” no Quadro 1, sendo referidos a seguir pelos sobrenomes de seus autores. Lembrando que como explicado acima, o parecer de Fiorentini, escrito em conjunto, será referenciado como Fiorentini e col. por ser ele ex-membro da SBEM, compondo o quadro dos nossos autores de interesse.

Procurando pontos de convergência entre os pareceres, verifica-se que quatro (4) deles, Fiorentini e col.; Falcão; Paiva e Campos, apontam problemas na escrita do texto, indicando a necessidade de que o texto dos PCN fosse mais claro. Outros, como Frant, Pavanello, contrariamente, elogiam o texto do PNC e sua estrutura.

Sobre os temas de grande discussão apontados acima, apenas três (3) deles, Fiorentini e col., Falcão e Campos, tecem apontamentos teórico-metodológicos sobre as questões da Resolução de Problemas, da História da Matemática e do uso de Tecnologias da Comunicação. Entretanto, abordam esses aspectos de forma bastante superficial, além de não apresentarem propostas metodológicas para a aplicação desses conceitos em sala de aula.

No tocante a isso, esses pareceres confirmam os dados encontrados por outros pesquisadores, como Silva (2023), que também analisa pareceres de outros educadores matemáticos aos PCN. A autora mostra que esses três pontos são os mais comuns entre as discussões dos pareceristas, mostrando-se como um ponto de tensão e embate no momento da elaboração da norma curricular, não demonstrando uma coesão entre os educadores matemáticos sobre esses assuntos.

Com relação às tensões em torno da Resolução de Problemas, Silva (2023) afirma que elas se deram por questões epistemológicas, já que o texto preliminar dos PCN não deixava claro o entendimento de Resolução de Problemas, ou das situações-problema e problemas que poderiam ser usados em sala de aula, bem como o despreparo dos professores para o uso e entendimento das possibilidades dessa metodologia, os quais a legislação, por si só, não ajudaria a formar.

Braga (2020), analisando especificamente a questão da Resolução de Problemas no ensino da matemática, mostra que essas dificuldades de entendimento da questão não ficaram circunscritas ao período de laboração dos PCN, mas seguem sem solução até o momento. Para o autor, o termo “problema” é usado indiscriminadamente pelos professores de matemática, pois está presente nas normativas curriculares, mas este uso não é acompanhado de uma reflexão a respeito de sua conceituação.



Diante disso, o termo “resolução de problemas” acaba sendo usado apenas para se referir a exercícios que os livros didáticos apresentam de forma mecânica e repetitiva para fixação de conteúdos, dos quais alguns professores “fazem uso como utensílio de adestramento na aplicação de determinada habilidade matemática” (Braga, 2020, p.12). No entanto, a Resolução de Problemas, pela visão dos que procuram romper com a Matemática Moderna e pelos educadores matemáticos, se daria a partir da reflexão crítica de situações-problema que tenham significado real para os alunos, estando articulado com suas vivências (Braga, 2020).

Outro ponto apresentado por Silva (2023) como uma tensão existente no momento da elaboração dos PCN, é em relação ao uso da História da Matemática em sala de aula, principalmente pelo fato de o texto não dar subsídios para o professor compreender como fazer uso dessa ferramenta em sala de aula, não oferecendo sequer uma bibliografia para a orientação desses profissionais. Esse ponto também aparece no parecer de Campos, quando essa afirma que ser importante que o professor conheça o problema que deu origem a um dado conceito e como este conceito se desenvolveu através dos tempos.

Já a questão das tensões em torno da polêmica do uso da calculadora, sugerida pelos PCN para o primeiro ciclo, não aparece em nenhum dos pareceristas aqui analisados.

Metz (2024) confirma que os PCN resultam de negociações políticas de grupos articulados de educadores matemáticos, indicando que esse foi um dos primeiros movimentos de articulação do campo da Educação Matemática no país. Neste estudo, o autor ainda cita a investigação de Pietropaolo (1999), sobre o texto preliminar dos PCN para o primeiro ciclo, constatando que a maioria dos pareceristas era favorável à proposta de um currículo único, e que estes concordam, no geral, com o texto preliminar dos PCN.

No que diz respeito às divergências dos pareceres, verifica-se que, enquanto Fiorentini e col. pontam a falta de clareza sobre o papel dos PCN, Frant, contrariamente, aprova a estrutura geral do documento, ainda que mostre desafios para sua implementação prática.

Do mesmo modo, enquanto Falcão enfatiza questionamentos sobre a suficiência da informação nos PCN para orientar a elaboração de currículos e orientar professores, Campos considera as informações adequadas para currículos locais, mencionando apenas desafios na leitura devido à linguagem hermética, que deveria ser popularizada, para alcançar todos os professores.

O ensino de geometria também foi objeto de análise dos pareceristas, os quais indicam falta de clareza no documento sobre sua importância nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Dúvidas também surgem sobre a singularidade do pensamento geométrico em

relação a outras modalidades de pensamento matemático, sendo que os pareceristas ressaltam a necessidade de esclarecer a especificidade desse pensamento e seu desenvolvimento.

As considerações gerais sobre os PCN, a partir desses pareceres, destacam a suficiência dos parâmetros neles exibidos para orientar equipes técnicas, mas apontam limitações como referencial prático para professores. Como sugestão, indicam-se a necessidade de abordar o uso do livro didático e a inclusão de discussões sobre o papel da linguagem nas teorias do conhecimento. Essa anuência geral dos 6 pareceristas mostra que, enquanto grupo de um campo específico, não tiveram algo diferente para propor, daquilo que outros proponentes dos PCN, como os matemáticos, já não tivessem proposto.

Desse modo, analisando todos os pareceres em conjunto, verifica-se que a maior parte deles apresentam as seguintes convergências: (1) são, no geral, sucintos, não se aprofundando nas questões levantadas; (2) aprovam o texto preliminar dos PCN; (3) não questionam ou discutem com profundidade temas importantes de disputa do período, como o uso da calculadora nas aulas de Matemática; e (4) tratam positivamente dos posicionamentos dos PCN em termos de Resolução de Problemas, uso da História da Matemática e das novas tecnologias, quando os abordam, ou omitem questionamento aos mesmos, anuindo indiretamente com eles.

Assim como nos pareceres analisados por Pietropaolo (1999), nenhum dos atores aqui investigados questionou a falta de participação dos educadores matemáticos no processo de elaboração dos PCN, provavelmente por reconhecerem a suficiência dessa participação. Nota-se essa participação a partir da presença de diversos elementos propostos pela Educação Matemática para o ensino dessa disciplina, como a abordagem voltada para a Resolução de Problemas, uso da História da Matemática em sala de aula e uso de elementos tecnológicos como a calculadora.

Vale ressaltar, como mostra Valente (2023a), que a conversão da monumentalidade de uma normativa curricular em um documento repleto de significados se dá não apenas pelo que é dito, mas também por aquilo que se omite. Ou seja, mesmo que os pareceristas que não apontaram anuência a esses pontos citados acima, ao não discordar deles, estão, de certa forma, concordando com o texto que analisam. Assim, nenhum dos seis pareceristas criticou o uso de calculadora, ou fez uma grande contribuição contrária ou indicativa de um olhar totalmente diferente ao que os PCN propunham em termos de Resolução de Problemas e do uso da História da Matemática no ensino.

Este estudo confirma a conclusão de Pietropaolo (1999) quando esse autor assegura que grande parte dos pareceres dados aos PCN foram anuentes à proposta e se mostraram, no geral, sucintos e poucos afrontosos ao texto analisado. A presente pesquisa, articulando-se com

questões de institucionalização do campo da Educação Matemática, a partir das propostas de Bourdieu (1983a), procura mostrar, no entanto, que essa aprovação do texto preliminar dos PCN talvez aponte para um estado de consolidação do campo da Educação Matemática no período.

A análise dos pareceres também aponta para um ensino da matemática bastante voltado para a prática cotidiana e para a adaptação dos alunos ao mundo e ao mercado de trabalho, o que pode ser observado pela ênfase dada pela maior parte dos pareceristas à proposta de Resolução de Problemas. Essa constatação pode ser entendida como um viés neoliberal da proposta dos PCN, como entendido por Pires (2022), para quem essa normativa não buscava oferecer um conhecimento sistematizado ou a apropriação de conteúdos matemáticos rigorosos e universais. De fato, essa visão mais neoliberal pode ser observada entre os ideários do campo da Educação Matemática, quando esta se afasta das propostas do campo da Matemática que prioriza mais os conceitos e conteúdos matemáticos em si, deixando para um segundo plano sua aplicabilidade prática na vida dos alunos ou sua contextualização.

Ainda assim, todas essas questões sugerem que o campo da Educação Matemática que começou a se articular nos anos 80 (Pietropaolo, 1999) ficou suficientemente fortalecido nos anos 90, época da elaboração dos PCN, a ponto de ter como seus principais elaboradores educadores matemáticos os quais conseguiram imprimir a visão do seu grupo no documento.

Desse modo, a anuência ao texto dos PCN dada por pareceres de educadores matemáticos indica que eles não tiveram grandes objeções ao que estava sendo proposto, visto que esse texto já estava de acordo com seus valores, intenções e *habitus*, nos termos de Bourdieu (1983b). Sinaliza, dessa forma, que houve uma coesão entre os educadores matemáticos (tanto das proponentes dos PCN quanto dos pareceristas) e que esses já poderiam fazer parte de um grupo representante de um campo estabelecido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa procurou analisar a força do campo da Educação Matemática em tempos de elaboração dos PCN, a partir da busca por uma convergência nas propostas de seus pareceristas. Para tanto, inicialmente, inventariou e sistematizou as opiniões e propostas de seis educadores matemáticos, ex-membros da diretoria da SBEM, que emitiram pareceres à versão preliminar dos PCN. A divulgação desses documentos históricos encontrados no CEMAT é o primeiro resultado palpável desta pesquisa.

Os seis pareceres foram inventariados, resumidos e categorizados por eixo temático, expondo ainda sua avaliação positiva ou negativa sobre a versão preliminar dos PCN. Esses dados aparecem nos apêndices da dissertação de mestrado à qual esse estudo alude (Copelli, 2024), ajudando a ampliar o conhecimento histórico da elaboração desta importante normativa curricular, ainda pouco estudada.

Em seguida, em posse da sistematização desses pareceres, procurou-se, a partir de elementos teóricos de uma revisão bibliográfica sobre questões de campo, campo disciplinar e as tensões que envolveram a elaboração dos PCN, verificar se esses pareceres contêm uma homogeneidade sobre as propostas para o ensino da matemática, podendo representar, portanto, as opiniões de um grupo coeso e de um campo estabelecido, nos termos de Bourdieu (1983a).

Diante disso, verifica-se que os pareceres analisados aprovam a proposta preliminar dos PCN, apresentando poucas objeções e tecendo apenas alguns apontamentos sobre os temas discutidos na proposta curricular. Com isso, é possível dizer que mesmo não demonstrando uma coesão nas propostas dos pareceres, quando analisados individualmente, já que tratam de temas muitas vezes diversos, os pareceres, quando analisados em conjunto, são coesos em aderir e anuir à proposta dos PCN.

Assim, pode-se inferir que essa concordância dos pareceristas com o texto dos PCN representa um indicativo de pensamento de grupo entre os educadores matemáticos pareceristas e as educadoras matemáticas que produziram o texto dos PCN, demonstrando uma coesão na visão e nas propostas dos agentes pertencentes ao campo da Educação Matemática para o ensino dessa disciplina no país. Essa visão comum e compartilhada pelos educadores matemáticos mostra que o campo da Educação Matemática, que começa a se construir nos anos 1980, segundo Pietropaolo (1999), já estava estabelecido nos anos 1990, quando da elaboração dos PCN.

Para essa conclusão, é importante ressaltar que, em pesquisa histórica não se deve olhar apenas para o que é dito nos monumentos históricos, como é o caso de uma proposta curricular de âmbito nacional (os PCN), mas também se faz necessário olhar para os significados, nexos e intenções decorrentes do que não é dito, criando assim documentos repletos de sentido sócio-histórico. Nesse sentido, pode-se pensar que, se a visão de ensino e aprendizagem dos educadores matemáticos não estivesse contemplada nos PCN, ao menos alguns destes pareceristas emitiriam críticas mais profundas do que aquelas poucas emitidas.

O que se observou, no entanto, é que os pareceres, no geral, se mostraram bastante otimistas como os PCN, aprovando e apoiando a iniciativa e tecendo apenas algumas críticas quanto à sua forma de escrita, ou apontando a necessidade de um investimento do governo para

sua aplicabilidade prática. Afora isso, eles pontuam poucas questões teórico-metodológicas, sem o aprofundamento necessário para que suas opiniões fossem aproveitadas de modo a modificar o texto da normativa em questão. Essa ausência de críticas contumazes aos PCN, na sua versão preliminar, mostra uma aprovação dele, indicando que o campo da Educação Matemática já dava indícios de estar estabelecido no período, tendo instituições fortes em sua defesa, como a SBEM, e conseguindo imprimir sua visão de ensino e aprendizagem em uma normativa curricular tão importante quanto os PCN.

Essas conclusões baseiam-se nas propostas de Bourdieu (1983a), para quem é necessário que algumas condições sejam satisfeitas para que um dado campo de saber mostre-se consolidado e fortalecido: é preciso que se detenham objetos de estudo próprios; uma autonomia em relação a outros campos que disputam o mesmo espaço social e objetos de estudo similares; instituições burocráticas que sustentem o campo e sua profissionalização (como universidades e entidades científicas); e uma coesão nas ideias e propostas (*habitus*) dos agentes desse campo sobre questões importantes para o mesmo.

Analisando essas questões, o presente estudo mostra que: o campo da Educação Matemática trabalha com conceitos próprios, como é o caso do termo *expert*, que valida profissionais que atuam política e socialmente para influenciar as políticas educacionais do país, os quais já estavam presentes no momento de criação dos PCN, uma vez que três educadoras matemática o elaboraram; mostra ainda que já naquela período o campo se mostrava autônomo e possuidor de *habitus* e visões próprias acerca da Educação Matemática, divergindo das propostas de outros campos similares, como o campo da Matemática; além disso, o campo já possuía instituições fortes e reconhecidas na luta pelo fortalecimento da Educação Matemática, como a SBEM; e, por fim, já demonstrava uma coesão nas ideias e propostas de seus membros, os educadores matemáticos, como se observou na análise dos pareceres aqui trabalhados. Fatos que corroboram a hipótese de que o campo da Educação Matemática já estava estabelecido no período de elaboração dos PCN.

## REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P. (1983b). Esboço de uma teoria da prática. In R. Ortiz (Org.), *Pierre Bourdieu: sociologia* (pp. 46–81). São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1983a). O campo científico. In R. Ortiz (Org.), *Pierre Bourdieu: sociologia* (pp. 122–155). São Paulo: Ática.

- Braga, E. S. O. (2020). Resolução de problemas no ensino da matemática: algumas considerações. *Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 11(1). Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/32406/1/Santos2020Resolu%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais (PCN): Matemática*. Secretaria de Educação e do Desporto. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>
- Catelan, M. M., Henn, L. G., & Marquezan, F. F. (2020). A influência das políticas neoliberais no ensino de história, nos anos finais do ensino fundamental: Algumas reflexões sobre os PCNs e a BNCC. *Research, Society and Development*, 9(3). Recuperado de <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2432/1939>
- Copelli, A. L. (2024). *Educadores matemáticos e a produção curricular: Uma análise dos pareceres dados aos PCN* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de São Paulo. Recuperado de <https://repositorio.unifesp.br/items/bd4a0718-307d-49bb-95eb-78fd646ad987>
- Galian, C. V. A. (2014). Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153). Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvpMPz6cC/>
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2017). Disciplinarização e disciplinação: As ciências da educação e as didáticas das disciplinas sob análise. In R. Hofstetter & W. R. Valente (Orgs.), *Saberes em (trans)formação: Tema central da formação de professores* (pp. 6–28). São Paulo: Editora Livraria da Física. Recuperado de <https://access.archive-ouverte.unige.ch/access/metadata/61515236-46f1-4b93-90ed-8cf11aff7322/download>
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2020). “Profissionalização” e formação de professores: Uma tipologia dos saberes de referência para a docência. In W. R. Valente (Org.), *Ciências da educação, campos disciplinares e profissionalização: Saberes em debate para a formação de professores* (pp. 15–38). São Paulo: Livraria da Física.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2021). A (ir)resistível institucionalização dos experts em educação. In W. R. Valente et al. (Orgs.), *Experts: Saberes para o ensino e para a formação de professores* (pp. 15–38). São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Lucas, J. R. (2022). *Os Parâmetros Curriculares Nacionais de matemática: Um inventário analítico dos pareceres*. Relatório Final de Iniciação Científica FAPESP apresentado à Universidade Federal de São Paulo. Recuperado de <https://anais.ghemat-brasil.com.br/index.php/STI/article/view/158>
- Metz, L. I. (2022). A produção dos PCN de matemática: Versão preliminar de agosto de 1996. *6º ENAPHEM – Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática*. Recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/16615/11628>
- Metz, L. I. (2024). *Parâmetros curriculares nacionais de matemática: Dinâmicas de sua produção e novos saberes para o ensino*. [Tese aprovada, no prelo]. Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo.
- Ortiz, R. (Org.). (1983). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática.
- Pietropaolo, R. C. (1999). *Parâmetros curriculares nacionais de matemática: Um estudo dos pareceres* (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/225221>

- Pinto, N. B. (2018). Um novo olhar sobre a constituição dos saberes docentes. *Cadernos de História da Educação*, 17(1), 275–279. Recuperado de <http://educa.fcc.org.br/pdf/che/v17n1/1982-7806-che-17-01-275.pdf>
- Pires, C. M. C. (2008). Educação matemática e sua influência no processo de organização e desenvolvimento curricular no Brasil. *Bolema*, 21(29). Recuperado de <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1715>
- Pires, L. F. R. (2022). *A influência da ideologia neoliberal na educação básica e nas tendências em Educação Matemática: Projetos de formação em disputa* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado de <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/48871>
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Editora Autores Associados.
- SBEM. (2023). *Sociedade Brasileira de Educação Matemática*. Recuperado de <http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/>
- Silva, S. A. (2023). O Brasil na década de 1990: Tensões na elaboração dos PCN de matemática. *VII CIHEM. Anais...*, Costa Rica. Recuperado de <https://zenodo.org/records/11248261>
- Silva, T. T., & Gentili, P. (1996). *Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: Editora CNTE.
- Valente, W. R., & Metz, L. I. (2022). Bastidores da elaboração dos PCN: Os experts e a produção curricular. *Zetetiké*, 30. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8667446>
- Valente, W. R. (Org.). (2023b). *Dicionário dos Experts: Matemática para o ensino e formação de professores*. Recuperado de <https://www.ghemat.com.br/experts>
- Valente, W. R., Costa, D. A., & Fischer, M. C. B. (Orgs.). (2023a). *Bastidores da produção curricular em matemática*. São Paulo: Livraria da Física.
- Valente, W. R. et al. (Orgs.). (2021). *Experts: Saberes para o ensino e para a formação de professores*. São Paulo: Livraria da Física.
- Valente, W. R. (2021). Os experts e os currículos de matemática. *Revista REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 9(3). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/234147>