



## AVAMEC: UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

*Adriano da Fonseca Melo*  
SEMED/PPGEDUMAT  
Adriano060569@yahoo.com.br  
<https://orcid.org/0000-0001-8302-7580>

*Edilene Simões Costa dos Santos*  
PPGEDUMAT/UFMS  
edilenesc@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-0509-0098>

### Resumo:

Este artigo teve como objetivo analisar proposta de formação veiculada pelo Ministério da Educação (MEC) no Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC), tendo em vista que com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação de professor passa a solicitar a apropriação de saberes que se apresentam a partir desse documento. Para tanto, recorremos a elementos da História do Tempo Presente, a partir de autores como Reinhart Koselleck, Paul Ricoeur e René Rémond, com aporte na ideia de que os fatos constituintes da tríade passado/presente/futuro são constituídos a partir do espaço de experiência dos agentes, haja vista que estes já vivenciaram várias práticas que contribuíram com o desenvolvimento delas. A partir das experiências, os atores dos fatos delineiam um horizonte de expectativas para um futuro em relação a conhecimentos dos professores para o exercício do seu ofício. A análise centrou-se no curso elaborado pela Secretaria de Educação Básica e oferecido no ambiente AVAMEC. A partir das análises, concluiu-se que a proposta guarda vestígios de ideias defendidas por organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, bem como delineia um conjunto de saberes para a formação do professor.

**Palavras-chave:** BNCC; História do Tempo Presente; Saberes para a formação; Ensino Fundamental.

### 1. Introdução

Uma investigação que se propõe a entender como o ensino se constitui, tendo como mote a leitura de registros dos atos do passado, bem como suas representações no presente,



pode conduzir o pesquisador por caminhos que o levam ao encontro de fontes que representam apropriações de decisões, de pensamentos políticos e econômicos que possam ter contribuído para definir a finalidade do ensino em determinado período.

Nesse sentido, o pesquisador em Educação Matemática ao se propor olhar o processo de constituição dos saberes inerentes à prática profissional, retratadas nos documentos oficiais, mergulha em um conjunto de fontes que podem ser representações dos interesses de grupos sociais, tendo em vista que os documentos têm função de orientar os programas de ensino e currículos nos diferentes níveis do sistema nacional de educação. Desse modo, o pesquisador deve ter o cuidado para não se deixar cair nas armadilhas dos diferentes grupos sociais (professores, pesquisadores, empresários, dentre outros), uma vez que, cada grupo procura inserir e predominar sua forma de pensar a educação.

A esse respeito, pode-se inferir que um pesquisador que não tenha muita experiência pode ficar fascinado com o triunfalismo atribuído à disciplina, o que pode cegar o pesquisador e, no caso do historiador, pode conduzir para um olhar narrativo sobre pontos que podem contribuir com um sentimento de “esquecimento” de fatos e atos que elucidam o período. Para Rémond (1993), o esquecimento corresponde a fatos experienciados/vividos, testemunhados pelo historiador e por outras pessoas da sociedade que os guardam na memória; assim, podem ser resgatados para a produção da narrativa a partir da necessidade de serem relatado. Cabe ressaltar que, para Ricoeur (2014) o esquecimento é entendido como aquilo que aplicamos força para recordar; já para Rémond e Ricoeur a memória pode ser uma fonte para coletar dados para a narrativa histórica.

Nesse contexto, o pesquisador da História do Tempo Presente pode voltar seu olhar para detalhes que constituem eventos recentes como parte do seu espaço de experiências para constituir horizontes de expectativas.

[...] a história do tempo presente caracteriza-se pela existência (a ‘vivacidade’) de testemunhas dos fatos estudados, colocando assim o historiador “sob vigilância”. Não só o autor se submete às críticas e julgamentos usuais da comunidade científica a que pertence, mas os atores do período historizado podem, a qualquer momento, desafiar suas interpretações e afirmar, como a vantagem de sua presença real no momento do desenrolar dos fatos, que qualquer outra é a verdade (Voldman, 1993, p.123-124).

Assim, ao desenvolver a pesquisa sobre a BNCC, a partir da constituição da comissão de redatores e assistentes de pesquisa, no ano de 2015 até o momento da homologação do texto final da BNCC e, conseqüentemente, o lançamento do Programa de Implementação e Elaboração dos Currículos nas unidades federativas no ano de 2018, pode-se defrontar com elementos que sinalizam caminhos para a compreensão de um momento da história e suas

relações na definição de novas práticas culturais, visto que, tomam-se como fontes de pesquisa as experiências do primeiro autor como membro da comissão estadual responsável por organizar os momentos de discussão nos estados.

Ainda, com a homologação da BNCC no ano de 2018, o sistema educacional passou a ter uma base para a construção dos currículos das redes públicas e privadas em um processo de unificação do sistema, mas para isso houve todo um percurso que exigiu o envolvimento e a participação da sociedade na discussão das “três” versões<sup>1</sup> disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC), para apreciação da sociedade.

A partir desses pontos podemos levantar algumas indagações: quais intenções estão por trás de garantir uma organização curricular única para o país todo? Como os programas de ensino internacionais impactaram a proposta nacional curricular? O que a equipe de redatores da Base pensou para a formação de professor?

Essas questões conduzem para investigações de indícios que permitem coletar elementos para identificar aspectos das propostas curriculares, assim como estas se articulam socialmente. Para Valente e Metz (2022), a investigação dos documentos oficiais, pode conduzir à abertura de uma “caixa-preta”, possibilitando que visualize as opções assumidas pelos mandatários e incorporadas pelos “escolhidos” no texto dos programas de ensino.

Diante desse cenário, a BNCC pode configurar uma representação de uma cultura dominante e saberes apontados como necessários para um presente e futuro, a partir de práticas do passado. Um passado não muito longe que assume, em certo momento, o papel do presente e este, por sua vez, o papel de futuro. Essa representação guarda elementos da cultura e as suas apropriações de geração em geração, bem como as transformações desdobradas nas gerações, tendo o tempo como testemunha dos fatos.

A relação presente/passado/futuro no bojo desse artigo, segue o que é proposto pela História do Tempo Presente (HTP), a qual configura um incômodo para a historiografia, ao evidenciar percepções e disputas políticas em relação aos tempos históricos. Na HTP o objeto estudado muitas vezes tem no investigador o sujeito da ação, fazendo com que as narrativas históricas apresentem as suas opções e suas posições em relação aos acontecimentos (Lohn, 2019).

---

<sup>1</sup> O número de versões causa discussão, já que a primeira versão foi disponibilizada em meados de 2015 para crítica e sugestões da sociedade no site [basenacionalcomumcurricular.gov.br](http://basenacionalcomumcurricular.gov.br) e pelos pareceristas selecionados pelo MEC. A segunda versão foi disponibilizada para os seminários estaduais, sob a gestão da UNDIME e Consed. A terceira versão foi enviada para as discussões nos seminários por região (Norte, Sul, Sudeste, Nordeste e Centro Oeste) e, posteriormente, no CNE foi finalizada a quarta versão, a partir das considerações feitas nos seminários coordenados pelo CNE.

Rémond (1993, p. 30) afirma que a história do tempo presente “exige tanto rigor, se não mais do que o estudo de outros períodos e devemos enfatizar a disciplina, a higiene intelectual e os requisitos da probidade”.

Desse modo, este artigo tem por objetivo analisar proposta de formação veiculada pelo Ministério da Educação (MEC) no Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC). A análise busca elementos que possibilitem ao pesquisador inferir sobre que saberes o MEC sinaliza como importantes para a formação do professor.

## 2. Referencial teórico-metodológico

Com efeito, constata-se que as pesquisas historiográficas no campo da História do Tempo Presente interessam-se por elementos que, inicialmente, eram considerados da antropologia, do jornalismo ou da política, dentre outros e, estabelece uma nova epistemologia para a educação (Scocuglia, 2011), inserindo na discussão tipos de fontes que não eram considerados, segundo o grupo da escola dos Annales.

Considerando as estruturas duráveis como mais reais e mais determinantes que os acidentes de conjuntura, os fenômenos de longa duração como mais decisivos do que os movimentos de curto alcance, erodindo a cadeia factual com o propósito de substituí-la pelo sentido econômico e social do tempo essa “escola” histórica ignorou frequentemente o contemporâneo, a *fortiori* o presente e imediato (Chauveau e Tétard, 1999, p. 9-10).

Nesse particular, a HTP surge para resgatar discussões sobre a micro história, ao conduzir para o aceite de fontes que, anteriormente, não eram reconhecidas. No caso das pesquisas historiográfica em educação, têm-se a possibilidade de inserir no *corpus* da pesquisa as fontes relacionadas com as inovações digitais, as quais visam transformar o estudante em um consumidor crítico dos produtos oferecidos pelos meios digitais, mas, ao mesmo tempo o texto da Base propõe que se recorra aos diferentes recursos digitais como meios para aprimorar o processo de aprendizagem, favorecendo a melhoria do diálogo entre professor e estudante (Brasil, 2010).

Para isso, investigou-se as fontes que foram disponibilizadas no site do Ministério da Educação – MEC, documentos, textos, vídeos e normas que serviram para subsidiar a elaboração do curso disponibilizado no AVAMEC. Nessa busca, procurou-se estabelecer relações com os redatores responsáveis pela escrita da versão final da Base.

O olhar sobre esses documentos pode sinalizar sobre as apropriações realizadas pelos redatores, já que esses participaram de discussões e palestras com representantes de diferentes países. Sob esse viés, pode-se inferir que esses redatores podem ter sido tocados pelas

experiências dos palestrantes e visitantes, determinando características de uma educação para o país.

### **3. Resultados e Análises.**

Nesta seção analisaremos traços de um saber para a formação dos professores, a partir dos textos da versão final e do material em vídeos disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC), uma vez que se trata de documentos que viriam a orientar todo o sistema de ensino e está ancorado em outros documentos que norteiam o sistema educacional.

Ademais, foram analisados indícios de saberes no curso elaborado e proposto para serem feitos pelos diferentes grupos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, como gestores escolares, coordenadores, professores e formadores das secretarias. O curso “A BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Matemática” que pode ser acessado pelo endereço <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/2817/visualizar>, foi disponibilizado no AVAMEC, de forma gratuita, bastando os interessados acessarem e realizarem a inscrição no sistema.

A partir da inscrição, o participante tem um prazo mínimo de 5 e no máximo 120 dias para concluir o curso, e nesse período o cursista passa por três módulos, a saber: A BNCC da Educação Básica; O componente Matemática nos anos finais do ensino fundamental e o currículo em ação: a implementação das propostas pedagógicas (Brasil, 2018).

Os objetivos do curso sinalizam a expectativa de que, ao final, o cursista “conheça em profundidade a BNCC e suas premissas pedagógicas; perceba como a BNCC contribui para a promoção das aprendizagens de todos os estudantes – crianças, jovens e adultos; conheça as aprendizagens previstas para os alunos do ensino fundamental; identifique mudanças que a BNCC imprime nas práticas pedagógicas e acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018).

O curso é constituído de videoaulas, como já comentado, textos, infográficos e no final de cada módulo há um processo avaliativo do que foi aprendido e como extrapolar para sua realidade, ou seja, para a sua sala de aula, escola, sistema municipal ou estadual de ensino.

Dessa forma, depreende-se que um saber da formação do professor está na condição de conhecer toda a Base, mais especificamente, as premissas determinantes da prática pedagógica, bem como compreender como está proposta a progressão dos saberes a serem ensinados ao estudante, assim como, o processo avaliativo. De acordo com o material do curso, há a

necessidade de que as avaliações sejam coerentes com o processo de ensino, como enfatizado nas videoaulas e pelos textos constituintes do curso.

Essa proposta constituinte do AVAMEC dialoga com textos da Base, por meio de excertos que sinalizam, indiretamente, saberes para compor a formação do professor que leciona matemática. Como apontado por Valente (2021), os saberes da formação “são elaborados entre diferentes campos com os quais a cultura escolar mantém relações num dado tempo, numa determinada época” (Valente, 2021). Dessa forma, podemos inferir que esse curso se insere nessa dinâmica, visto que todos os professores têm acesso ao módulo um, por ser comum a todos e por reunir elementos do campo legislativo, estrutural e psicológico.

Para Hofstetter e Schneuwly (2017, p.134) os

[...] saberes sobre “o objeto” do trabalho de ensino e de formação (sobre os saberes a ensinar e sobre o aluno, o adulto, seus conhecimentos, seu desenvolvimento, as maneiras de aprender etc), sobre as práticas de ensino (métodos, procedimentos, dispositivos, escolha dos saberes a ensinar, modalidades de organização e gestão) e sobre a instituição que define o seu campo de atividade profissional (planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas etc.).

Assim, pode-se inferir que o professor precisa compreender que a Base define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante a Educação Básica (Brasil, 2017). Dessa forma, depreende-se que um dos saberes da formação do professor é o de conhecer quais as aprendizagens essenciais para cada ano, bem como compreender que o processo cognitivo constitui esse saber a ser ensinado.

Além de ter a compreensão do processo interno à comunidade escolar, o professor precisa compreender os fundamentos legais que subsidiaram a elaboração, discussão e implementação da Base nos Estados e Municípios. Com a homologação da Base, esses entes federados reuniram seus grupos de redatores para estudar como seriam constituídos os currículos e nesse processo tiveram o acompanhamento do MEC, por meio de portaria ministerial, reuniões e cursos para as comissões estaduais.

Nessa direção, o MEC publicou a Portaria n. 331 de 5 de abril de 2018, instituindo o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBncc). É no bojo dessa ação que o curso do AVAMEC se inseriu, como sinalizado no convite encaminhado aos bolsistas do ProBncc para serem os primeiros inscritos no curso. Assim, além de ser um canal de formação do professor, ofereceu indicativos para os segmentos da gestão escolar e das secretarias, sobre quais seriam os caminhos a serem percorridos para que ocorresse a implementação da Base e a formação em serviço de professores, gestores e coordenadores escolares.

Desse modo, pode-se inferir que o curso do AVAMEC funcionou e funciona como um suporte para o trabalho dos profissionais das secretarias estaduais e municipais na elaboração dos respectivos currículos, bem como que o curso subsidia o trabalho de elaboração das formações em serviço para os professores.

Analisando o conteúdo presente na página do curso, pode-se inferir que os elaboradores consideraram que o professor precisava compreender as legislações que delineiam todo o processo educacional e, principalmente, o momento da elaboração do currículo, visto que em vários excertos da Base e do curso é ressaltado que a BNCC não é a definição de um currículo, mas que define referências, ou seja, direitos de aprendizagem a serem garantidos a todos os estudantes (Brasil, 2017). Nesse sentido, pode se inferir que procuraram explicitar que na elaboração não se tinha a preocupação de estabelecer um currículo, mas um referencial que garantisse a todos os estudantes do país o direito à aprendizagem e ao seu desenvolvimento como cidadão.

Assim, no módulo um, o primeiro vídeo apresenta duas redatoras da versão final comentando sobre a importância da Base. Na fala, elas sinalizam que a Base vem ao encontro de um movimento internacional de constituição de documentos indicadores de uma aprendizagem essencial a todos os alunos.

Em outro momento do vídeo comenta-se que “todos os países grandes como o Brasil, tem um conteúdo balizador nacional” (Brasil, 2018), depreendendo que os cursistas precisavam compreender que esse movimento de elaboração da BNCC está inserido em um movimento global para garantir os direitos à educação a todos.

No curso é apresentado a importância de o professor reconhecer que o aluno tem suas complexidades e para tanto, precisa planejar situações que explorem as experiências dos estudantes e contribua para melhorar o clima escolar. Segundo os elaboradores do curso, para trabalhar com competências, o professor precisa entender a diferença entre educação integral e escola de tempo integral, uma vez que na Base há a defesa de uma educação integral, justificada por meio do trabalho com competências.

Desse modo, pode-se inferir que o professor precisa conhecer as dez competências gerais, para, inicialmente, compreender que essas sinalizam o que deve ser ensinado, para que os estudantes devem aprender e em alguns casos como devem ser ensinadas. Desse modo, depreende-se que a Base sinaliza para a formação de estudantes capazes de desenvolver uma visão de mundo mais crítica, em que sejam capazes de lidar com diferentes pontos de vista e ter ética nas relações.

Segundo o curso do AVAMEC, a escolha de usar competências e habilidades reside no fato de acreditarem que essa é a única maneira de tornar os resultados da educação visíveis, e possíveis de serem estimados, ajuizados e comentados (Brasil, 2018). Assim, os direitos de aprendizagem que aparecem na primeira, na segunda e na versão final constituem as competências gerais que formam, no curso, os saberes a serem apropriados pelos professores.

Essas competências não configuram habilidades, mas um conjunto de habilidades necessárias para o estudante desenvolver uma competência. O curso alerta que para a implementação da Base algumas práticas pedagógicas teriam que mudar, haja vista que a BNCC busca uma aprendizagem significativa. Dessa forma, o curso sinaliza que as situações de sala de aula devem explorar a curiosidade dos alunos e depreende que as práticas pedagógicas não poderão ser memorialistas, mas buscar uma aplicação dos conteúdos na “perspectiva compreendista” (Brasil, 2018).

Quando exemplificam o trabalho do professor, no decorrer do curso o formador busca esclarecer que o planejamento do professor deve contemplar, pelo menos, duas habilidades do mesmo eixo ou de eixos temáticos diferentes, no caso da matemática, sinalizando a necessidade de o professor apropriar-se de práticas pedagógicas que lhe permitam visualizar o todo das habilidades e como essas se relacionam, para atribuir significado à aprendizagem dos alunos.

Outro ponto destacado no curso é a preocupação com a transição entre etapas ou ciclos, isto é, o professor que trabalha, por exemplo com o primeiro ano, precisa compreender e saber quais habilidades foram desenvolvidas na Educação Infantil e quais serão utilizadas como ferramentas para o trabalho com as habilidades do primeiro ano. Essa recomendação é estendida para os professores que lecionam no 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, haja vista que além da mudança de ciclo, o estudante inicia suas mudanças biológicas e físicas, somadas à inserção de vários componentes curriculares ministrados por diferentes professores (Brasil, 2018).

Dessa maneira, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, como elaboradora do curso, indica a importância de o professor entender/compreender a progressão dos saberes presentes na Base, haja vista que é uma característica do processo de aprendizagem e essa tem, gradativamente, aumentada sua complexidade em função de vários fatores (Brasil, 2018), dentre esses o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes. Desse modo, pode-se inferir que o texto visa estabelecer uma progressão para contribuir no processo de transição dos estudantes (Brasil, 2018). Pode-se inferir que há saberes da formação que perpassam o campo do psicossocial, e estão vinculados ao campo da educação e disciplinar.

Como apontado por Hofstetter e Schneuwly (2020), os saberes para a formação dos professores deverá ter momentos que perpassam por ideias da psicologia e outros momentos da

didática, sinalizando a necessidade de o professor entender como o estudante desenvolve os saberes e que lhe permita comparar situações e identificar os diferentes usos do objeto matemático.

A partir dessa discussão no material, os formadores apresentam o eixo norteador da formação do professor e os parâmetros que alicerçam o texto da Base, a saber: igualdade, equidade e democracia inclusiva, como segue

promover a equidade supõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes, e portanto, orientar o planejamento e a ação curricular e didático-pedagógica para a inclusão de todos e a superação das desigualdades. Em um país como o Brasil, marcado por acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, esse é um compromisso fundamental e um grande desafio (Brasil, 2018).

Depreende-se que todos devem buscar primeiro promover a equidade, ao reconhecer as necessidades dos estudantes, para tanto, identificar a progressão das habilidades perpassando por promover a equidade, e ao mesmo tempo, conduzindo à promoção das igualdades dentro da escola, democratizando o acesso e a inclusão de todos no ambiente escolar.

No módulo dois do curso do AVAMEC o foco está nos saberes da formação do professor de matemática, para tanto, sinalizam a necessidade de o professor conhecer as competências específicas e como essas dialogam com as habilidades de cada ano escolar. Desta feita, depreende-se que o saber de formação do professor reside na expectativa do sistema sobre sua postura e sua ação como educador.

Ainda, o curso elege pelo menos dois eixos importantes, os saberes referentes ao campo disciplinar e os saberes oriundos do campo da educação. Assim, pode-se inferir que o professor necessita compreender quais situações podem ser modeladas por meio da equação do primeiro grau, por exemplo, e como utilizar saberes mobilizados em outras situações para resolver uma equação.

Esses saberes constituem elementos da formação do professor e, ao estarem indicados para serem ensinados ao estudante, configuram uma imbricação do saber a ser ensinado e do saber para a formação do professor, sinalizando a necessidade de se ter no programa formativo saberes do campo da matemática e saberes do campo da psicologia, da didática e da sociologia.

Nesse sentido, o material do curso sinaliza que ter uma leitura horizontal e vertical das habilidades favorece o trabalho do professor durante o planejamento de suas aulas, haja vista que poderá concatenar uma habilidade de um campo a outro campo como de número e/ou de geometria; um caso é o trabalho com área de uma figura retangular, em que o professor precisa visualizar a possibilidade de iniciar com figuras do eixo geometria, tendo as medidas dos lados

dadas em números e, gradativamente, trocar os números por letras e continuar determinando a área da figura.

A partir das análises, pode-se deduzir que a formação do professor precisa contemplar, tanto no campo disciplinar como no campo da docência, situações em que sejam trabalhados os processos para o estudante aprender a manipular expressões algébricas, bem como os recursos a serem utilizados para ensinar a manipular expressões algébricas a partir das propriedades matemáticas, tendo como ponto de partida um objeto matemático de outro eixo, que possibilite determinar a expressão algébrica que o representa.

Dessa forma, a partir da análise, pode-se inferir que o professor, para trabalhar com os saberes da formação do estudante, precisa ter na sua formação saberes que o preparem para compreender como ocorre o processo de argumentação, de criatividade e de elaboração, até porque, esse processo de elaboração de situações configura um aspecto da prática do professor, o que é complexo e, para tanto, há a necessidade de se compreender quais saberes são mobilizados e que estratégias devem ser utilizadas durante o ensino.

Por fim, pode-se inferir que os saberes a comporem a formação do professor deverá permitir que este possa compreender a natureza da BNCC e os princípios organizadores do seu componente curricular visando, assim, ter condições de dimensionar a gradação dos saberes, identificando em que ano cabe o trabalho com as noções, em que momento precisa propiciar ao estudante que desenvolva os saberes em relação a determinado conteúdo e em que momento deve oferecer situações que aprofundam a apropriação do saber pelo estudante. Para tanto, precisam ser trabalhadas nas formações as questões teórico-metodológicas que sustentam a organização do componente curricular, a fim de que o professor possa entender as decorrências e possibilidades concretas para a prática pedagógica e como o seu trabalho promove as aprendizagens propostas.

Portanto, a BNCC, indiretamente oferece indícios de saberes que devem constituir o programa de formação do professor, bem como sinaliza legislações e documentos que devem compor o repertório de saberes do professor, como o Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Base e programas contendo princípios teórico-metodológicas elaborados por *experts* indicados pelo MEC.

### **Considerações finais**

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica convidou alguns redatores para gravarem vídeos que foram disponibilizados no ambiente *Moodle* para serem assistido pelos professores e assim entenderem o processo de ensino a partir da publicação da

versão final da BNCC. Desse modo, o presente artigo teve como objetivo analisar proposta de formação veiculada pelo Ministério da Educação (MEC) no Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC).

O curso disponibilizado apresenta elementos que sinalizam o interesse de organismos internacionais, assim como instituições privadas a direcionarem o trabalho de todas as redes de ensino. Esse panorama sinaliza uma descaracterização das práticas desenvolvidas a partir dos documentos existentes anteriores à Base e, principalmente, a crítica à prática do professor que não coaduna com um profissional preocupado com o processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda, os vídeos sinalizam que os redatores esperam que o professor, ao planejar sua aula, envolvam diferentes campos matemáticos como uma forma de contribuir no desenvolvimento das competências gerais e das competências específicas.

Portanto, os saberes para a formação do professor perpassam por elementos do campo disciplinar e do campo pedagógico, bem como sinalizam a necessidade de compreender as relações dos conhecimentos propostos nos diferentes eixos temáticos.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. versão Final.. 2017. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acessado em: 18, ago de 2022.

BRASIL. Institui e orienta a implantação da base nacional comum curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Matemática**.. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/2817/informacoes>. Acessado em: 18, ago. de 2022

BRASIL. **Portaria nº 331**, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true>. Acesso em: 18 ago. de 2022.

CHAUVEAU, Agnès, TÉTART, Philippe. Questões para a História do Presente. In. CHAUVEAU, Agnès, TÉTART, Philippe. **Questões para a história do presente**. Trad. Ilka Stern Cohen. Bauru, SP. Edusc, 1999.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. (2017). Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In Hofstetter, R.; Valente, W. **Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017, p. 113-172.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Saberes para ensinar e saberes a ensinar: duas figuras contrastantes da Educação Nova: Claparède e Vygotsky. In: Revista de História da Educação Matemática - **HISTEMAT**. v.6, n.2, p.226-258, 2020. Disponível em: <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/372/286>. Acesso em: 14, set. 2022.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. Reflexões sobre a História do Tempo Presente: Uma história vivida. In **Coleção história do tempo presente**. Org. Tiago Siqueira Reis et al. Boa Vista. Editora da UFRR. 2019.

RÉMOND, René. Quelques questions de portée générale en guise d'introduction. In. INSTITUT D'HISTOIRE DU TEMPS PRÉSENT. **Écrire l'histoire du temps présent**. En hommage à François Béderida, Paris, CNRS Éditions. 1993.

RICOEUR. Paul. **Tempo e Narrativa**: Tomo I. Trad. CESAR, Constança Marcondes. Campinas. SP. Papirus. 1994.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe**: a história, o presente, o contemporâneo. Editora FGV, 2016.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. História da educação do tempo presente: bases teórico-metodológicas. **Filosofia e Educação**, v. 3, n. 1, p. 295-312, 2011.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A matemática do ensino e os documentos curriculares: bases teórico-metodológicas para análise da produção de novos saberes. **Jornal Internacional de estudos em Educação Matemática**, v. 14, n. 1, 2021, p. 26-31.

VALENTE, Wagner Rodrigues; METZ, Lauro Igor. Bastidores da elaboração dos PCN: os experts e a produção curricular. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 30, n. 00, p. e022003, 2022. DOI: 10.20396/zet.v130i00.8667446. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8667446>. Acesso em: 11, nov. 2022.

VOLDMAN, Danièle. La place des mots, le poids des témoins. In. INSTITUT D'HISTOIRE DU TEMPS PRÉSENT. **Écrire l'histoire du temps présent**. En hommage à François Béderida, Paris, CNRS Éditions. 1993.