

**TÉCNICAS DE CONDUTA E POSIÇÕES
DEMANDADAS PELA RESOLUÇÃO DE
PROBLEMAS NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

**CONDUCT TECHNIQUES AND POSITIONS
REQUIRED FOR PROBLEM SOLVING IN THE
COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE**

**TÉCNICAS DE CONDUCTA Y CARGOS
REQUERIDOS PARA LA RESOLUCIÓN DE
PROBLEMAS EN LA BASE DEL CURRÍCULO
NACIONAL COMÚN**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i2.63113

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Marcelo de Oliveira Dias

Doutor em Educação Matemática

Professor da Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: marcelo_dias@ufrj.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3469-0041>

Resumo: O artigo trata da discussão de parte integrante de um dispositivo curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para analisar esta regulação utilizou-se o conceito foucaultiano de dispositivo, tendo como fundamentação teórico-metodológica os estudos de Michel Foucault, com alguns conceitos interpretados por Deleuze. O objetivo foi apropriar-se de sua teoria para analisar discursos de entidades educacionais sobre a BNCC, especificamente da prescrição de Matemática para os Anos Finais do Ensino Fundamental, que por meio de técnicas de conduta, podem disponibilizar posições de sujeito, especificamente aos estudantes, por meio da linha de força central do documento, a Resolução de Problemas. Foi adotado o método de cartografia rizomática por possibilitar a conexão dos pontos da reforma em ramificações que se dão em direções variadas por meio de seus discursos. Evidenciou-se que o conjunto de possíveis técnicas de conduta de constituição geradas pelo elemento do dispositivo, neste artigo, dão pistas de se localizarem mais próximas da produção de *sujeito resolvidor de problemas de Matemática* em uma lógica de reforma associada ao bom desempenho e interesses neoliberais.

Palavras-chave: Possíveis posições de sujeito. Resolução de Problemas. Anos Finais do Ensino Fundamental.

Recebido em: 25/02/2022

Aceito em: 17/06/2022

Publicação em: 15/10/2022

Como citar este artigo:

DIAS, M. TÉCNICAS DE CONDUTA E POSIÇÕES DEMANDADAS PELA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-17, 2022. ISSN2177-2886. DOI: <https://10.15687/rec.v15i2.63113>.

Abstract: The article deals with the discussion of an integral part of a curricular device, the National Common Curricular Base (BNCC) of Mathematics in the Final Years of Elementary School. To analyze this regulation, the Foucauldian concept of device was used, having as theoretical-methodological foundation the studies of Michel Foucault, with some concepts interpreted by Deleuze. The objective was to appropriate his theory to analyze discourses of educational entities about the BNCC, specifically the prescription of Mathematics for the Final Years of Elementary School, which, through conduct techniques, can make subject positions available, specifically to students, through the document's central power line, Problem Solving. The method of rhizomatic cartography was adopted as it made it possible to connect the points of the reform in ramifications that take place in different directions through their discourses. It was evidenced that the set of possible techniques of constitution conduct generated by the device element, in this article, give clues to locate closer to the production of "mathematics problem solving subject" in a logic of reform logic associated with good performance and neoliberal interests.

Keywords: Possible subject positions. Problem solving. Final Years of Elementary School.

Resumem: El artículo trata de la discusión de una parte integral de un dispositivo curricular, la Base Curricular Común Nacional (BNCC) de Matemáticas en los últimos Años de la Enseñanza Fundamental. Para analizar esta regulación se utilizó el concepto foucaultiano de dispositivo, teniendo como fundamento teórico-metodológico los estudios de Michel Foucault, con algunos conceptos interpretados por Deleuze. El objetivo fue apropiarse de su teoría para analizar los discursos de las entidades educativas sobre la BNCC, específicamente la prescripción de Matemática para los Años Finales de la Enseñanza Fundamental, que, a través de técnicas de conducta, puede poner a disposición posiciones de sujeto, específicamente a los estudiantes, a través de la línea fuerza central del documento, la resolución de problemas. Se adoptó el método de la cartografía rizomática ya que permitió conectar los puntos de la reforma en ramificaciones que se dan en diferentes direcciones a través de sus discursos. Se evidenció que el conjunto de posibles técnicas de constitución de conducta generadas por el elemento dispositivo, en este artículo, dan pistas para ubicarse más cerca de la producción de "sujeto de resolución de problemas matemáticos" en una lógica reformista asociada al buen desempeño y a los intereses neoliberales.

Palavras-clave: Posibles posiciones de sujeto. resolución de problemas. Años Finales de la Enseñanza Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo problematizar a Reforma Educacional emergida no Brasil, em particular em torno da seguinte questão: de quê estudante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Matemática fala? Problematicamos essa questão, então, a partir do entendimento de que esse documento traz uma possível tentativa de fixação de identidade - um sujeito nacional -, a qual a política curricular pretende dar conta em seu trajeto educacional.

Corroborando Garcia (2010), aponta-se que reformas, e também políticas educacionais, buscam regular a mudança nas capacidades interiores, cognitivas e instrumentais dos indivíduos. Segundo o autor, isso ocorre através de regulamentações que mobilizam discursos e tecnologias (como o currículo, a didática, modalidades de organização e gestão escolar etc.), tornando a alma e as capacidades humanas objetos de disputa e governo.

Esse governo é expresso pelo conceito de governamentalidade, que se refere: "ao conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer uma forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população [...]" (FOUCAULT, 2008, p. 144).

Nesse sentido, o discurso do governo brasileiro e do Ministério de Educação e Cultura (MEC) é que a BNCC configura-se como um solo estratégico que reduzirá as desigualdades: "adotar uma base curricular comum é fundamental para reduzir as desigualdades educacionais de uma nação" (Movimento pela BNCC, 2016, s/p).

Para Lopes (2015), esse ponto de vista governamental é uma tentativa ilusória de reduzir as

diferentes leituras, contextos sociais e culturais em que as delimitações curriculares serão movimentadas, nas diferentes escolas e salas de aulas espalhadas pelo Brasil.

Para problematizar as reformas curriculares, apropriamo-nos do conceito de *dispositivo*, elaborado por Foucault. Segundo o teórico, refere-se a “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...]”. (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Nesse sentido, considera-se que há um *dispositivo curricular*, dentre outros, que opera um elemento, a BNCC, que pode vir a disponibilizar certos modos de ser, estar e viver para os(as) envolvidos(as) na construção dos currículos de Matemática.

Como teorizado por Foucault, dispositivos trazem imposições, ao mesmo tempo que instauram resistências. No caso da BNCC, encontramos posicionamentos de entidades, como a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), que no processo de reforma sinalizou a desvinculação do documento às principais tendências apontadas por muitas pesquisas da área, representando um retrocesso em relação aos avanços conquistados em outros documentos. Além disso, a entidade argumenta os objetivos de aprendizagem na BNCC, por remeter-se muito mais às matrizes de avaliações externas (SBEM, 2016).

Sobre a perspectiva dessas reformas que entendem o currículo como seleção de conhecimentos e saberes que possibilitam a “construção de identidades”, Silva (2005) traz algumas questões relevantes para a reflexão:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada de um determinado ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania dos modernos estados-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses modelos de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2005, p. 15).

Nesse sentido, a partir dessa reforma curricular de Matemática no Brasil, foi realizada uma cartografia de algumas possíveis posições disponibilizadas para os estudantes (sujeitos considerados). Posições de sujeito referem-se aos modos de ser demandados e produzidos por meio dos discursos (FOUCAULT, 2004).

Para tal, foram analisados os discursos da BNCC de Matemática para os Anos Finais do Ensino Fundamental de Matemática e cartas públicas de entidades educacionais. Antes disso, entretanto, será abordado o entendimento teórico sobre o objeto de estudo focalizado no presente artigo.

2 APORTES TEÓRICOS E REVISÃO DA LITERATURA

Inicialmente vale destacar que as Reformas Educacionais, a partir da visão de Foucault, mostram que a arte de governar sujeitos, enfatiza formas específicas de racionalidade, que se centram no controle regulamentar das populações para fixação de identidades:

[...] o sujeito se auto constitui ajudando-se com técnicas de si, no lugar de ser constituído por técnicas de dominação ou técnicas discursivas (Saber). Estas técnicas de si são assim definidas: procedimentos que sem dúvida existem em toda a civilização, propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isto graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si. (FOUCAULT, 2004, p. 620).

De acordo com o teórico, o assujeitamento e a subjetivação fazem parte de uma ontologia plana e a dominação está na subjetivação e no presente artigo, ao referir-se à BNCC de Matemática para os Anos Finais do Ensino Fundamental, intenta-se realizar uma descrição analítica do funcionamento de seus

discursos, o posicionamento de entidades e pesquisadores da área de currículo e Educação, por entender ser necessário aqui investigar possíveis posições de sujeito, sua demarcação histórica, suas emergências e configurações.

Dessa forma, vislumbra-se um emaranhado de elementos diversos para problematizar sua produtividade no gerenciamento da reforma, a possível fixação de identidades dos sujeitos, fazendo-se necessário retomarmos aqui a ideia de *dispositivo*:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] Em suma o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que pode se estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Foucault (1979) diz que dispositivo (*dispositif*, *apparatus*, também traduzido como *aparelho*) expressa ideia que regimes de verdade, normalização, dividem práticas, instituições governamentais, técnicas de conduta, e formas de subjetivação são conectadas simbioticamente, exigindo e ao mesmo tempo reforçando um ao outro.

Dispositivos respondem uma demanda em determinado momento, entendidos como de natureza primordialmente estratégica; portanto, “[...] trata-se no caso de certa manipulação das relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las, etc.” (Foucault, 2002, p. 246). Em direção complementar à compreensão foucaultiana de dispositivo, Gonçalves (2010) explicita a visão de Deleuze (1991), que o considera:

Como conceito operatório multilinear, transversal, alicerçado em três grandes domínios genealógicos definidos por Foucault: constituição de uma rede de discursos na produção do saber; poder em suas múltiplas formas (a função estratégica do dispositivo e as relações entre seus elementos discursivos e institucionais); produção de sujeitos ou modos de subjetivação. (DELEUZE, 1991 *apud* GONÇALVES, 2010, p. 107).

Considera-se então como elementos, no artigo em tela, três domínios: o saber matemático, os discursos da BNCC para uma possível fixação de identidades e posicionamentos de entidades educacionais; os modos de subjetivação produzidos por esses discursos, em uma tentativa de investigar os possíveis tipos de sujeitos que a política curricular pode estar pretendendo formar.

Nesse sentido, serão investigadas possíveis técnicas de conduta e posições disponibilizadas pela linha de força central nos discursos da BNCC. Para tal, destacamos que sua ideia de linhas de objetivação nasceram da necessidade de “modificar o mapa dos dispositivos, encontrar-lhes uma nova orientação possível, para não os deixar fechar-se em linhas de força intransponíveis que impuseram contornos definitivos” (DELEUZE, 1991, p. 217).

Ao focarmos na BNCC, destacamos suas linhas de subjetivação como processuais, uma produção em parte do dispositivo que “está pra se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou o faça possível. É uma linha de fuga. Escapa às linhas anteriores, escapa-lhes” (DELEUZE, p. 217).

Deleuze se propôs a divulgar a interpretação de Nietzsche que afirmou que “por todos os lados, há emaranhados que é preciso desmesclar: produções de subjetividade escapam dos poderes e dos saberes de um dispositivo para colocar-se sob os poderes e os saberes de outro, em outras formas ainda por nascer” (DELEUZE, 1991, p. 218).

Trata-se de um processo de individualização de grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos. Dessa forma o *dispositivo* e suas partes estão inscrito em um jogo de poder e, portanto, ligado a um saber que dele nasce e também o condiciona e, portanto faz-se necessário destacar essa indissociabilidade.

Entende-se que subjetividades contidas na BNCC, com o apoio das ferramentas de Foucault,

pressupõem considerar as possibilidades de resistência, de contestação dos saberes constituídos. Trata-se precisamente de questionar e, eventualmente, recusar o governo das almas pelo saber imposto em circulação.

O conceito de *dispositivo* nos concede ferramentas para definirmos dispositivo curricular e dispositivo pedagógico e partir daí nos referirmos à BNCC de Matemática como *currículo prescrito integrante de um dispositivo curricular e pedagógico*, que se configura como documento oficial, que em seus discursos, estabelece habilidades e competências que nortearão os currículos.

Silva (1996), para além da marcante discursividade de Foucault, sublinha, entre outras, que o fato do currículo ser “um artefato social e cultural” (p. 83), sendo parte integrante de um conjunto de “conhecimentos considerados socialmente válidos” (p. 79), cuja finalidade é “ter efeitos... sobre pessoas” de modo a produzir “identidades e subjetividades sociais determinadas” (p. 81).

Infere-se então que *dispositivos curriculares* são os que espalham linhas, nas variadas dimensões e sofrem influências e determinações do campo do currículo enquanto espaço legitimador de discursos e práticas que se estabelecem. Então nesse espaço opera a BNCC, parte desse dispositivo, que evidencia conflitos culturais, políticos e discursivos e que tende a disponibilizar certos modos de ser e agir para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. São as *posições de sujeito*, que se referem aos modos de ser demandados e produzidos por meio dos discursos (FOUCAULT, 2004).

Nessa óptica, Mongerstein (2009) expressa ser “importante atentar para o dispositivo curricular em seu envolvimento com um conjunto de discursos articulados à implementação e justificação de medidas educacionais, funcionando como uma rede que se estabelece entre os diferentes elementos, que permite regular práticas discursivas” (p. 27).

Lopes e Macedo (2011) complementam que no lugar de fixar as críticas em torno de um único ponto (disciplinarização dos saberes), mais produtivo seria entender as relações entre organização curricular e transformações espaço temporais, visto que ao longo do tempo, o currículo tanto foi produto quanto produziu modos de pensar, funcionando como elemento de um dispositivo que atua na constituição dos sujeitos. Consequentemente, as práticas e as estratégias pedagógicas que serão efetivadas a partir da BNCC, culminarão na produção de subjetividades.

Estudos sobre reformas curriculares em Matemática, como o de Kirwan e Hall (2015) trataram da construção de um discurso liderado pelo mercado na República da Irlanda, considerando como o *problema da Matemática* foi construído, especificamente, como um problema de economia, tratando-o como um dispositivo de agenciamento em busca da economia do conhecimento e evidenciando que a educação não está divorciada da sociedade.

O estudo elucidou como a reforma do currículo foi influenciada por forças externas ao campo da Educação e como o desenvolvimento da Educação Matemática vem sendo conduzida para o viés econômico.

Este fenômeno reinterpretado à luz de Foucault (2004) permite inferir que as reformas produzem sujeitos de acordo com demandas alheias à educação, onde sem a inserção dos indivíduos disciplinados no aparelho (dispositivo e seus elementos) de produção, as novas demandas do capitalismo teriam sido impedidas.

Sobre a BNCC, Macedo (2018), ao analisar esse contexto específico de reforma curricular, aponta para essa existência na perspectiva de fortalecer políticas que apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado, ou seja, assim como na Irlanda, uma mudança mais ampla no discurso está evidenciado internacionalmente em relação à (re) instrumentalização da educação.

Morgenstern (2009), alertou em seus estudos sobre dispositivo curricular, que o currículo configura-se na sua visão como acontecimento que instiga na produção de singularidades e que tal processo criativo pode gerar diferenças nas fendas de controle e propôs pensar nesse âmbito na ideia de rizoma como *uma mistura de coisas não misturáveis* (p. 94). Nesse sentido afirma que a imagem rizomática do currículo se abre para a multiplicidade de encontros possíveis: “Pontos de chegada e partida que estimulem encontros” (p. 95).

Já Borges (2014) evidenciou que *dispositivos curriculares* produziram determinados sentidos por conta de repetição em instâncias enunciativas e, destacou que, embora às vezes enunciados sejam modificados, parecem atuar com eficácia na ordem do discurso escolar, projetando determinados sujeitos em consonância com a racionalidade neoliberal.

O autor expressa que o reconhecimento de si como sujeito dos discursos educacionais pode possibilitar uma resistência à política econômicas e culturais neoliberais - que exercem grande influência nas políticas educacionais contemporâneas- embora pareça a princípio quase impossível escapar de suas teias. Complementando, Morgenstern (2009) enfatiza a “possibilidade de resistência, dada a contingência e o jogo de relações de aprendizagem e das relações com o outro” (p. 100).

Assume-se aqui a relevância dos estudos de Morgenstern (2009) e Borges (2014) sobre *dispositivos curriculares* por trazerem reflexões de como atuam em termos de imagens do currículo e suas produções de subjetividades, fixação de identidades e por indicarem caminhos de resistência por meio de linhas de fuga, porém, refutamos suas conceituações dos mesmos, uma vez que saberes discursos e/ou prescrições se configuram como *elementos de um dispositivo* conforme Foucault e não *dispositivos*.

No que tange a BNCC, o estudo de Hodgson (2017) traz repercussões importantes ao tratar de reforma de educação obrigatória, produzindo e reproduzindo subjetividades de risco, onde o dispositivo político foi considerado produto das próprias circunstâncias que procurava abordar. Isso fez com que a política ficasse presa em um ciclo regressivo, recursivamente circulando em torno de um problema que não resolve, mas, ao mesmo tempo, colocando a responsabilidade nos próprios sujeitos (estudantes e docentes).

Dentro desse emaranhado, considerando a BNCC como parte de um dispositivo que também denota obrigatoriedade, na visão de Lopes (2018), a mesma configura-se na atual política de currículo, com um “discurso universalista tende a operar com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola” (p. 25).

Nessa lógica, a BNCC, integrante de um *dispositivo curricular e pedagógico*, impõe uma normativa concebida para suprir o que falta às escolas. A autora também destaca que “quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina” (p. 25), e complementamos que a mesma também se configura como espaço de subjetivação por meio de possíveis posições demandas para determinados fins.

A expectativa que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e a padronização da orientação pedagógica dando a imagem que, com isso, os objetivos de aprendizagem serão garantidos, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico, ou seja, assim como destacado à luz dos estudos de Hodgson (2017), a reforma curricular também gira recursivamente em torno de um problema que não se resolve por meio de imposições que atravessam os sujeitos.

Em suma, a alegação dos estudos foi que os *dispositivos* provocaram uma alteração radical no fundamento filosófico da Educação Matemática nos países com uma normatização obrigatória, contribuindo para uma fixação de identidades e um sistema guiado pelo mercado.

As práticas associadas à política - incluindo a produção e circulação de documentos prescritos sobre e para a implementação, como a BNCC - não interrompem este ciclo, mas pelo contrário, foram/são partes constitutivas dos processos. Os resultados dos estudos que se apropriaram de ferramentas de Foucault podem servir como sustentação e nesse sentido, vir a iluminar a análise pretendida, justificada pela escassa produção no campo temático que trata dos *dispositivos* e seus elementos.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta investigação tem seus pressupostos metodológicos alicerçados na abordagem qualitativa cartográfica. Houve o intuito de realizar uma análise documental, considerando prioritariamente a versão final da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental, apoiado por cartas públicas de entidades educacionais. Segundo Sharma trata-se de:

Uma forma de coletar informações qualitativas de uma fonte primária ou original de materiais escritos, impressos e gravados para responder às perguntas de pesquisa em estudos de caso interpretativos. Os documentos fornecem evidências de atividades autênticas ou reais realizadas em organizações sociais e de pensamento humano. (SHARMA, 2013, p. 3).

O interesse pelo documento prescrito, integrante de um dispositivo curricular e pedagógico, está na especificidade da perspectiva de construção e implementação dos currículos.

O artigo dedica-se à problematização de discutir algumas possíveis posições disponibilizadas pela linha de força central da BNCC, a Resolução de Problemas, para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a coleta dos dados será realizada por meio de uma cartografia, sem a intenção de esgotamento, no que tange especificamente seus discursos que disponibilizam modos de ser aos alunos.

Assim, ao ler as enunciações expressas no documento torna-se interessante “mapear o regime de verdade que [essas enunciações] acolhe[m] e que, ao mesmo tempo, sustenta[m], reforça[m], justifica[m] e dá[ão] vida” em termos do que demanda dos estudantes (Veiga-Neto, 2003, p. 127).

Salientamos que, da mesma forma que Filho e Teti (2013), a análise não se refere a territórios, mas a campos de forças e relações; diz mais respeito a movimentos do que propriamente a posições fixas; desdobra-se no tempo e espaço, além de incorporar os métodos históricos de Foucault – o eixo metodológico saber-poder-subjetividade – à medida que se apresenta como método de análise de dispositivos e seus elementos.

Deleuze e Guattari (1995), ao elaborarem a noção de rizoma – o caracterizam pela possibilidade de conectar diversos pontos em ramificações que se dão em direções variadas –, sendo a cartografia um dos seus princípios.

Assim, os pontos pré-estabelecidos da cartografia estão imbricados de forma rizomática com o objetivo do artigo e a análise se dará por meio de redes discursivas que circularam durante o período de constituição da BNCC e que poderão gerar implicações envoltas na regulação curricular em Matemática, destacando cartas públicas de entidades e possíveis posições disponibilizadas para os sujeitos por meio de possíveis técnicas de conduta impostas pela BNCC de Matemática para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Em seguida, serão identificadas e discutidas possíveis técnicas de conduta e posições que se relacionam, de acordo com a linha de força central identificada na BNCC e a produção de possíveis subjetividades à luz de Foucault.

4 O CONTEXTO

Nessa seção serão trazidas as bases legais da BNCC, o processo de construção e consolidação, bem como a cartografia de posicionamentos de entidades educacionais sobre os reais objetivos da reforma e suas implicações no cenário educacional brasileiro.

A BNCC foi aprovada de acordo com bases legais, como a Constituição Federal (CF) de 1988, Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), pelo que traremos uma breve descrição dos aspectos legais e posicionamentos de entidades educacionais sobre seu processo construção, suas intencionalidades e os possíveis impactos de sua implementação.

A Base foi prevista na Constituição para o Ensino Fundamental e ampliada no PNE para o Ensino Médio, com o intuito de reelaborar e significar a Educação Básica no Brasil. Com sua homologação:

As redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas, passando assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2017, p. 20).

Com base nesse marco, a LDB, no Inciso IV de seu Art.9º, afirma que: “cabe à União estabelecer,

em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996 *apud* BRASIL, 2017, p. 10).

Desde 2015 vêm ocorrendo várias discussões em torno da BNCC, a ser implementada a partir de 2019. Para a sua elaboração foram criadas equipes autônomas e um complexo processo de envio de sugestões para análise e promoção de debates estaduais. Em 2017 foi homologada a 3ª versão, esta final, para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Durante o processo matérias em sites, jornais, cartas públicas e posicionamentos de entidades foram emitidos em resistência ao movimento da reforma, considerada incoerente aos propósitos educacionais, conforme a figura 1:

Figura 1 – Matéria do site A Postagem.

Educação: Matéria

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do MEC: um crime contra a humanidade.

É a educação Bancária, a qual Freire sempre denunciou nela o currículo mantém uma concepção epistemológica arraigada de no empirismo, através de uma escola tradicional, onde o saber é fechado e o educando é concebido como aquele que recebe a transferência do conhecimento e de informações. Cabendo ao professor o papel ativo, opressor, visão epistemológica de transferência de informações e fatos, cultura do silêncio e do falso saber. E ao aluno cabe o papel passivo, oprimido, depósito. Não é a toda que grande educador brasileiro tem sido alvo constante de ataques desses grupos que agora circundam o MEC. [Leia aqui](#)

Fonte: Sosa (2018).

Conforme a Fig.1, a matéria configura-se como uma denúncia à Educação Bancária e foi publicada como forma de insubordinação ao movimento da BNCC, que para Foucault (1979, p. 241) “esta resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea”.

Foucault (1979, p. 284), alerta que “o governo é definido como uma maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las não ao bem comum, como diziam os textos dos juristas, mas a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar”.

O trecho da carta da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), conforme figura 2 a seguir, denuncia a dificuldade em definir uma prescrição hegemônica para os currículos:

Figura 2 – Parte da carta pública da ANPED sobre a BNCC.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Dando continuidade à atuação da Anped em frente à BNCC, foi realizada, em 22 de fevereiro de 2016, no Rio de Janeiro, a reunião de uma comissão composta por pesquisadores do campo do currículo, do GT 12 e por representantes das Diretorias da Anped e da ABdC,⁶ na qual foi proposta a Campanha Nacional “Aqui já tem currículo”.⁷ O principal objetivo dessa reunião era dar visibilidade à multiplicidade de práticas docentes que acontecem nas escolas brasileiras, de modo não só a trazer para o debate a “voz” dos educadores da educação básica secundarizados no processo de produção da BNCC mas, sobretudo, valorizar as experiências curriculares que acontecem nos diferentes cotidianos das escolas e que resistem a muitas possibilidades de uma narrativa hegemônica curricular, como pretende o texto da BNCC.

Fonte: ANPED (2017).

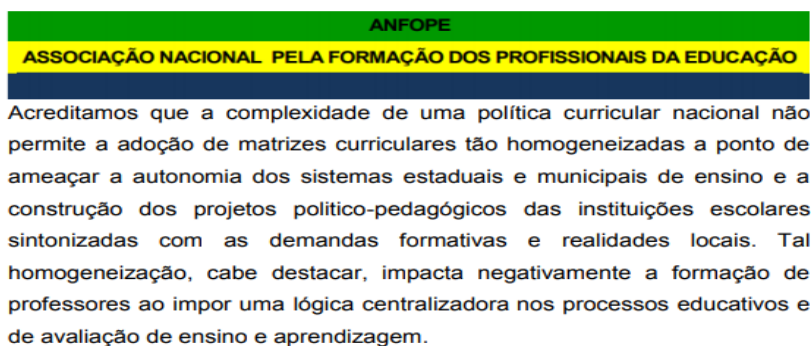
De acordo com representantes da ANPED e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), as localidades que possuem suas experiências, valorizam sua cultura e as ensinam, começarão a perder sua identidade e autonomia ao terem que construir seus currículos de acordo com essa normatização homogeneizada que desconsidera as especificidades dos cotidianos escolares.

Segundo Foucault (2004, p. 176) o “poder deve adquirir o instrumento para uma vigilância permanente, exaustiva, onipresente, capaz de tornar tudo visível, mas com a condição de se tornar ela mesma invisível”, uma vez que sua sustentação e origem são constituídas por meios que privilegiem seus objetivos, independente dos caminhos, a organização e falta de transparência dos critérios tornam essas atitudes elegíveis.

O processo teve participação de agências que valorizam o neoliberalismo e o avanço de tais práticas, seja essas mudanças voltadas para a formação discente (inserção de mão de obra) ou de materiais (didáticos, tecnológicos, etc.) que movimentam o mercado.

Na mesma direção, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais (ANFOPE), conforme carta pública ilustrada na figura 3, também reforça a complexidade da tentativa de homogeneização dos conteúdos:

Figura 3 – Carta pública da ANFOPE a BNCC.



Fonte: ANFOPE (2017).

Os regimes de verdade advindos dessas estratégias são caracterizados pelos aspectos e diretrizes para contribuir para uma estrutura lógica, para atingir melhores resultados em avaliações externas, o que torna “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 2004, p. 154).

Nesse contexto que uma série de formas de padronização se consolidam na política educacional, mas sem problematizar o que, de fato, os estudantes estão se apropriando e construindo um conhecimento capaz de formar cidadãos emancipados e com atuação na sociedade. Nesse sentido a SBEM emitiu em 2016 um documento com a colaboração de pesquisadores sobre a 1ª versão preliminar da BNCC, enfatizando sua posição sobre as intencionalidades da reforma:

Figura 4 - Contribuições da SBEM para a Base Nacional Comum Curricular.

O que se percebe hoje nas entrelinhas do atual texto da Base Nacional Curricular Comum, é um direcionamento da proposta curricular para atender uma demanda que não é necessariamente social, ou das grandes massas de cidadãos trabalhadores assalariados, ou dos sujeitos pertencentes a classes menos privilegiadas socioeconomicamente, mas fundamentalmente para atender aos anseios de um pequeno grupo com interesses que não condizem com a evolução histórica das lutas sociais empreendidas no Brasil para humanizar, democratizar e melhorar o ensino da matemática nos sistemas públicos de educação.

Fonte: SBEM (2016, p. 32).

A SBEM com seu compromisso social e democrático, alerta que a área enquanto campo de pesquisa e de formação profissional, não pode ficar alheia a essa discussão, enfatizando que a reforma visa o atendimento de grupos de interesse com uma visível articulação com o mundo empresarial e representa um retrocesso no que tange a democratização do acesso ao conhecimento matemático e a autonomia escolar dos sujeitos, visando “uma qualidade centrada na produtividade para qual o produto final é mais importante que o processo.

Daí a preocupação com medidas, índices e resultados. “É a lógica do mercado aplicada a educação” (DALAROSA, 2009, p. 200).

A resistência das entidades por meio de mobilizações durante a elaboração até a consolidação da BNCC e permanece no processo de implementação. A incidência de métodos e estratégias organizadas para maximizar a pontuação em rankings e a produção da sociedade disciplinar, evidenciam que a proposta da BNCC está imersa em interesses estatais.

5 POSSÍVEIS POSIÇÕES DISPONIBILIZADAS AO SUJEITOS PELA BASE

A BNCC, elemento integrante de um dispositivo curricular, tende a ir se constituindo e se legitimando a partir de sua implementação. Os discursos vão adquirindo voz e espaço nas falas dos sujeitos e suas práticas. A questão é a imposição e como essas linhas de força presentes nos discursos disponibilizam posições de assujeitamento que tendem a reforçar, por exemplo, que para ser um bom aluno em Matemática implica em ser um bom *resolvedor de problemas*.

O argumento é que isto que é tomado como “universal”, “natural”, “essencial”, é uma imposição de uma verdade particular e histórica (BAMPI, 1999, p. 11). Sendo assim, essa pretensão de resolver os problemas, de encontrar sempre a solução correta, configura-se como uma *ficção*, um sonho de poder que produz efeitos de verdade, mecanismos de governo, modos de subjetivação. Trata-se de uma vontade de domínio, de um modo abrangente de se auto denominar, de uma resolução universal que é ficcional, mas que pode gerar efeitos concretos de domínio e de controle.

Esses efeitos produzidos pelo discurso da Educação Matemática podem passar a adquirir estatuto de verdade e serem viabilizados pelas estratégias e por seus mecanismos de poder. O discurso vai sendo valorizado e acabamos esquecendo suas emergências. Foram lutas, conflitos, desejos, reflexões, práticas que construíram – ou oportunizaram – que a Resolução de Problemas fosse ganhando espaço no campo curricular. Essa abertura à Resolução de Problemas foi sendo ampliada a partir de mecanismos que movimentam as formas de ser dos sujeitos.

Na tentativa de solucionar tensões em relação à aprendizagem dos discentes, o olhar a Educação Matemática via Resolução de Problemas foi tornando-se uma verdade e ocupa posição central (ponto chave) nas propostas curriculares. Essa discussão da produção de verdade é tencionada pelo viés pós-estruturalista em que o estudo foucaultiano tem proximidades e conexões e inicia-se as discussões de algumas possíveis posições de sujeito que podem estar sendo demandadas pela BNCC, com ênfase nessa linha de força central do documento, a Resolução de Problemas.

Por exemplo, na técnica de conduta *Resolver problemas envolvendo números naturais, inteiros e racionais*, há pistas que a posição disponibilizada é a de *sujeito resolvedor de problemas numéricos* na Unidade Temática Números. Os objetos de conhecimentos relacionados são: *Operações (adição, subtração, multiplicação e divisão com números reais); Divisão Euclidiana; Números inteiros: usos, história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações; Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações*, enunciados pela BNCC para que o sujeito desenvolva habilidades prescritas nas figuras 5,6 e 7 a seguir:

Figura 5 - Habilidade requeridas pela BNCC de Matemática no 6º ano.

(EF06MA03) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.

Fonte: Brasil (2017, p. 301).

Figura 6 - Habilidade requeridas pela BNCC de Matemática no 7º ano.

(EF07MA04) Resolver e elaborar problemas que envolvam operações com números inteiros.

Fonte: Brasil (2017, p. 307).

Figura 7 - Habilidades requeridas pela BNCC de Matemática no 7º ano.

(EF07MA12) Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais.

Fonte: Brasil, (2017, p. 307).

Os enunciados da BNCC podem configurar-se como práticas de poder, na visão de Foucault, onde o sujeito deverá resolver problemas com números, disponibilizando possivelmente a eles um modo de se comportar, mais identificado como racionalidade hegemônica, podendo vir a reforçar que um bom aluno é um *bom resolvidor de problemas*.

Pode-se então instituir-se o primado da técnica e da destreza, sem significação, conferindo ao *bom resolvidor de problemas*, possivelmente o atributo de bom estudante de Matemática. A linha de objetivação, pode vir a remeter-se à obtenção de soluções, podendo propiciar no processo de subjetivação, a produção de um bom resolvidor de problemas assujeitado pela apresentação formal do resultado/solução.

Operações como multiplicação e divisão, por exemplo, implicitamente presentes na linha de força Resolução de Problemas, poderão estar imbricados à argumentação amparada em regras que se apoiam no fato de que *a conta dá certo*, desprezando o pensamento de que certas afirmações devem ter uma justificativa, quando possível.

Como subjetivação, a BNCC apresenta a possibilidade de constituir-se como sujeito que utiliza a:

Matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações. A dedução de algumas propriedades e a verificação de conjecturas, a partir de outras, podem ser estimuladas, sobretudo ao final do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 63).

Para *Resolver e elaborar problemas envolvendo porcentagens*, identificadas como possíveis técnicas de condutas referentes à Unidade Temática Números, os objetos de conhecimento listados foram: *Cálculo de porcentagens por meio de estratégias diversas, sem fazer uso da regra de três; Porcentagens, Problemas que envolvem cálculo de percentuais sucessivos*, apresentando pistas de uma posição disponibilizada de *sujeito resolvidor de problemas envolvendo percentuais*. Nas figuras de 8 a 10 a seguir, são apresentadas as prescrições referentes às habilidades no que tange aos objetos de conhecimento Cálculo de Porcentagens e a Educação Financeira:

Figura 8 - Habilidade requerida pela BNCC de Matemática no 6º ano.

(EF06MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da "regra de três", utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.

Brasil (2017, p. 299).

Figura 9 - Habilidade requeridas pela BNCC de Matemática no 8º ano.

(EF08MA04) Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais.

Fonte: Brasil (2017, p. 311).

Figura 10 - Habilidade requeridas pela BNCC de Matemática no 9º ano.

(EF09MA05) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.

Brasil (2017, p. 315).

A posição disponibilizada configura-se como uma forma de, possivelmente, produzir sujeitos com *autonomia* para serem *resolvidores de problemas de porcentagem*, o que concede pistas de imposição de uma suposta eficácia/ineficácia tomadas da lógica de mercado capitalista intensificadas pelo Estado por

meio de avaliações em larga escala, podendo trazer para a escola a forte preocupação com o resultado do desempenho de alunos em detrimento do processo de ensinar e aprender.

Uma rede discursiva que, ao alcançar a prática de professores pode impulsionar uma forte preocupação com o treino de alunos para resolver problemas de porcentagens engendrando no discurso uma preocupação com a educação financeira, mas que ao final pode potencializar possíveis cenas de consumismo no mercado.

A vigilância neoliberal repousa sujeitos, uma rede de relação de *alto a baixo*, mas também e, principalmente, de baixo para cima, pois os efeitos do poder dessa vigilância na prática pedagógica podem formar uma rede de sustentação dessa racionalidade. Escola, alunos, professores, pais e a sociedade constituem-se em sujeitos em que os efeitos de poder apoiam-se em seus sujeitos e atuam como fiscais “*perpetuamente fiscalizados*” (FOUCAULT, 2013b, p. 170).

A governamentalidade (FOUCAULT, 2008) pode aqui ser estendida além da economia, ao mundo do trabalho e à prática social. O incentivo à Educação Financeira por parte do governo – uma educação dentro de uma educação maior sob responsabilidade do estado – pode ser vista como uma forma de controle de uma população, uma forma de *governar os corpos*, concedendo pistas de que pode ser considerada uma aplicação política de saber (FOUCAULT, 2004) e poder (FOUCAULT, 2008) da BNCC.

O Estado neoliberal busca menos responsabilidades, as delega para a sua população. A Educação Financeira antes só vista pelo viés de uma prática de uma boa ação para uma vida mais tranquila, financeiramente para as pessoas – agora pode estar sendo deslocada, em uma nova dimensão, também como uma técnica de governamentalidade, uma arte de governar, onde o Estado tende a se eximir de algumas de suas responsabilidades.

A possível técnica de conduta *Reconhecer estruturas e representar passos*, também presente na Unidade Temática Números e os objetos de conhecimento *Fração e seus significados: como parte dos inteiros, resultado da divisão, razão e operador*; concede pistas de disponibilizar posições de sujeito que *representa passos e sujeito que repete procedimentos*, por meio das habilidades apresentadas na figura 10 a seguir:

Figura 11 - Habilidades requeridas pela BNCC de Matemática.

(EF07MA06) Reconhecer que as resoluções de um grupo de problemas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos.

(EF07MA07) Representar por meio de um fluxograma os passos utilizados para resolver um grupo de problemas.

Fonte: Brasil (2017, p. 307).

A BNCC enfatiza para o objeto de conhecimento *Frações e seus significados*, habilidades que direcionam procedimentos de fixação e isolamento de por meio de passos previamente estabelecidos. Nesse sentido Foucault alerta que:

A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 2004, p. 241).

Como linhas de objetivação, os sujeitos deverão comunicar soluções reguladas de problemas envolvendo os significados das frações, assegurando procedimentos que na linha de subjetivação poderão assegurar agrupamento de problemas em classes/categorias com passos repetidos e estabelecidos para representação e tratamento dos processos engessados de soluções, constituindo possivelmente em um sujeito que representa passos e repete procedimentos sem reflexão nos

processos.

Sujeito resolvidor de problemas versus sujeito que repete procedimentos dão indícios de representam posições de sujeito contraditórias e implicar em não mais se configurar em um problema. A BNCC (2017) não deixa claro o que entende por problema.

Na apresentação da área de Matemática, há pistas que também é disponibilizada aos alunos uma posição que enfatiza os procedimentos: “resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações” (BRASIL, 2017, p. 263). Ainda na apresentação, são prescritas expectativas para o trabalho na Unidade Temática Álgebra, “resolver problemas.....com compreensão dos procedimentos utilizados” (BRASIL, 2017, p. 268).

Já nas Competências específicas de Matemática para o Ensino Fundamental “solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 265).

Com o foco na realização de procedimentos o sujeito poderá ser induzido a se observar, a se analisar, decifrar-se e reconhecer-se como um domínio de saber possível. É o que Foucault denomina como “cultura de si” que “desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas” (FOUCAULT, 2002, p. 50).

A arte de não ser governado, ativadas pela crítica, parecem ir ao encontro das contra-condutas desenvolvidas por Foucault em *Segurança, Território, População*. As contra-condutas são, em sentido amplo, lutas contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros.

No limite, podemos compreender essas contracondutas como a possibilidade de desarticular formas de governamentalidade dos sujeitos que *representam passos e repetem procedimentos*, a medida que rompem os laços de obediência e que se recusam as exigências de uma forma determinada de governo, possibilitando outras atitudes, como a mobilização de saberes nas situações problemas.

Existe uma ênfase na formulação e resolução de problemas nas Competências Gerais da BNCC que trazem perspectivas como, formular e “resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas)”, “resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 9).

Esses discursos da BNCC para a Matemática escolar podem ser pensados como constituídos por (ao mesmo tempo em que constituem) a *política geral da verdade*, como expressa Foucault (1979), uma vez que algumas técnicas e procedimentos praticados são considerados como os mecanismos (únicos e possíveis) capazes de gerar conhecimentos (como as maneiras *corretas* de resolver problemas, utilizando procedimentos, seguindo-se *corretamente* todos os seus passos), em um processo de exclusão de outros saberes que, por não utilizarem as mesmas regras, dão indícios de serem sancionados e classificados como *não bom resolvidores de problemas matemáticos* (WANDERER E KNIJNIK, 2008).

A possível técnica de conduta *Operar em ambos os lados do sinal de igualdade*, referente à Unidade Temática Álgebra e ao objeto de conhecimento *Propriedades da igualdade*, poder vir a disponibilizar a posição sujeito que *identifica de padrões*, conforme a figura 11:

Figura 12 - Habilidade requerida pela BNCC de Matemática para o 6º ano.

(EF06MA14) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas.

Fonte: Brasil (2017, p. 303).

A BNCC ao enfatizar que o sujeito deverá *operar em ambos os lados do sinal de igual*, pode vir a impor um caráter produtivo de poder, que Foucault identifica como uma dupla aceitação de sujeitos: De um lado o sujeito é submetido a realizar de sucessivos processos para verificação de regularidades das equações por meio da Resolução dos Problemas e por outro lado pode impor ações conscientes do sujeito nos processos de operações dos mesmos.

A imposição normalmente é prescrita em uma perspectiva a partir de uma noção particular e bastante típica no ensino: a equação. No Ensino Básico, o currículo não é constituído de resultados (teoremas, demonstrações), mas de poucos objetos, a maioria fornecidos em linguagem algébrica, e de ferramentas a serem executadas sobre eles, de modo repetitivo.

O caso da equação é paradigmático. Normalmente, não aprendemos equações, mas sim o modo de resolvê-las. Por vezes, parte-se de exemplos concretos, problemas práticos ou fenômenos físicos, que podem ser representados por meio da equação, exibindo a solução da equação como solução do problema, sem que a distância entre a equação e a situação que representa seja questionada.

A partir de um olhar foucaultiano para as enunciações destacadas, evidencia-se que tais características do ensino da Álgebra na BNCC podem estar ligadas a alguns procedimentos da sociedade disciplinar.

Por último e distante de uma visão de esgotamento de possíveis outras posições disponibilizadas pelo elemento do dispositivo, tem-se a habilidade *Aplicar conhecimentos geométricos*, conforme a figura 12, associada ao objeto de conhecimento *Mediatrix e bissetriz como lugares geométricos: construção e problemas*, trazendo indícios preliminares de uma posição de sujeito que irá *Aplicar conceitos* para resolver problemas.

Figura 13 - Habilidades requeridas pela BNCC no 8º ano na unidade temática Geometria.

(EF08MA17) Aplicar os conceitos de mediatrix e bissetriz como lugares geométricos na resolução de problemas.

Fonte: Brasil (2017, p. 315).

Um argumento baseado em noções advindas de Foucault é constituído para evidenciar as diferentes características de vários regimes visuais, bem como práticas visuais distintas, e até mesmo contraditórias, em uma mesma relação espaço-tempo.

Esse fato nos leva à compreensão de que a visualização matemática é uma prática sociocultural que tanto forma a vista, como o objeto que se vê. E, “por, “prática” não se entende a atividade de um sujeito, e sim a existência objetiva e material de certas regras às quais o sujeito tem que obedecer quando participa do “discurso” (LECOURT, 2008, p. 51).

As imagens construídas podem potencializar pensamentos, o que significa que elas não são tomadas no sentido representacional, ou pelo viés da semiótica. A representação da mediatrix e bissetriz como lugares geométricos pode vir a gerar uma perspectiva de construção de conceitos em termos de objetivação para a obtenção da solução dos problemas e como subjetivação a ideia de um *sujeito que constrói uma solução ideal, proporcional, perspectivada e que aplica conceitos de Geometria*.

Assim faz-se necessário refletir sobre não repetir passos para a aplicação de conceitos, procurando encontrar uma solução que se remeta a uma verdade Matemática inculcada no ânimo da mesma. Mas, com um olhar matemático, geométrico, pode-se tentar a partir da construção, verificar a possibilidade de elaborar e mobilizar saberes matemáticos e geométricos.

Considerar o pensamento e o olhar matemático como meio de se relacionar com a representação das soluções dos problemas em Geometria, sugere que a matemática e as construções geométricas estão ligadas como efeito e suporte para o pensamento. Daí o ponto de partida para um discurso reflexivo de que essa relação deve não somente aparar o ensino com métodos e técnicas de conduta, mas sim valorizar o protagonismo e a visualização, onde a geometria se configure como uma sugestão para olhar e refletir sobre o propósito, a construção, a representação e a solução e revisão dos problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ferramentas teóricas de Foucault, em especial suas reflexões sobre *discursos, dispositivos e governamentalidade*, nos leva a pensar em um emaranhado de possíveis “verdades” que passam a ser estabelecidas pelos discursos que instituem a Educação e a Educação Matemática na estrutura curricular, analisando a forma pela qual eles podem vir a operar na constituição de diferenças e identidades,

produzindo subjetividades e possíveis modos de ser para os estudantes.

Nesse sentido, a BNCC, parte de um dispositivo curricular, por meio da linha de força Resolução de Problema, infere-se por meio do circuito semiótico ao longo do texto, que pode vir a produzir significados específicos e atuar na regulação dos sujeitos, disciplinando e regulando não só saberes e aprendizagens, mas possíveis modos de conceber a Matemática em nossa sociedade.

A análise cartográfica rizomática dos discursos do elemento do dispositivo, a BNCC de Matemática, sobre “saber-fazer” assume um papel central na linha de força central do documento, com pistas que tendem a reprodução, por meio de habilidades prescritas, de possíveis novas formas de profissionalização curricular.

Esse aparato pode vir a (re)transformar os sujeitos por meio de linhas de força, como a linha central Resolução de Problemas, por meio de possíveis técnicas de conduta que tendem a disponibilizar as posições de: *sujeito resolvidor de problemas numéricos e percentuais*, *sujeito que representa passos e repete procedimentos*, *sujeito que identifica padrões* e *sujeito que aplica conceitos*.

O movimento discursivo realizado no artigo por meio de uma análise das prescrições do dispositivo não é representacional, mas uma reação discursiva complexa. Bases curriculares centralizadoras que podem governar almas como a BNCC, emergem de um dispositivo movimentado por políticas neoliberais (BORGES, 2014).

Os discursos de igualdade para todos (MONGERSTEIN, 2009; LOPES e MACEDO, 2011), como alertado por entidades como a SBEM, se referem não à qualidade e garantia de aprendizagem, mas a uma utilização *fora da lei* (FOUCAULT, 2013b), que rege, em uma determinação, trazendo pistas sobre implicações de como os alunos devem ser e, com igual intensidade de lei, o que possivelmente *terão condições de ser*, impondo enunciados que podem e devem vir a pressupor certos tipos de assujeitamentos e resistências, que possivelmente incidirão na construção e implementação dos currículos de Matemática no Brasil.

REFERÊNCIAS

Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. **Posição preliminar da ANFOPE sobre a BNCC**. Unicamp, 2017. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/3302/bncc_carta_anfope_floripa-1.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

BAMPI, Lisete. Efeitos de poder e verdade do discurso da Educação Matemática. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 115-143, jan./jun. 1999.

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. **Práticas discursivas em dispositivos curriculares de Educação Física da rede municipal de Sorocaba: estratégias para o governo das condutas de sujeitos da educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais. 2014. 171p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Anos Finais do Ensino Fundamental, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em 05 de ago. de 2022.

DALAROSA, Adair Ângelo. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, José Claudinei (org). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3ª ed Autores associados: HISTEDBR; SC: UnC. São Paulo, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1/Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).

- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- FILHO, Kleber Prado; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para Ciências Humanas e Sociais. **Revista Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p., jan./jun. 2013.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- FOUCAULT, M. “Os corpos dóceis”. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de L. F. B. Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2013a. 254 p.
- FOUCAULT, Michel. Os recursos para o bom adestramento. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013b. p. 164-185.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 280 p.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. 2010.
- GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. Foucault e a questão do dispositivo, da governamentalidade e da subjetivação: mapeando noções. **Revista Margens Interdisciplinar**, Universidade Federal do Pará (UFPA). Dossiê Temático: Foucault e Deleuze, v.6, n.7, p. 105-122, 2010.
- HODGSON, David. Conceptualising the compulsory education policy apparatus: producing and reproducing risky subjectivities. **Journal of Education Policy**, v.34, n.1, p.117-132, 2017.
- LECOURT, Dominique. A Arqueologia e o Saber. In: FOUCAULT... [et al.]. **O Homem e o discurso: (a arqueologia de Michel Foucault)**. 3 ed.; Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.
- MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo, o que é? In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luís Fernandes (Orgs). **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. 2018. p. 28-33.
- MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco de governo da surdez no cenário educacional**. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2009. 106 p.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Portugal: Porto Editora, 2001.
- SHARMA, Sashi. Qualitative approaches in mathematics education research: challenges and possible solutions. **Education Journal**, v. 2, n.2, p. 50-57, march 10, 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOSA, Júlio. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do MEC: um crime contra a humanidade. **A Postagem**. Matéria de 28/02/2018. Disponível em: <https://www.apostagem.com.br/2018/02/28/nova-base-nacional-comum-curricular-bncc-do-mec-um-crime-contra-humanidade/>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). **Contribuições da SBEM para a Base Nacional Comum Curricular**, 2016. 36 p. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/files/BNCC_SBEM.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **De Geometrias, Currículos e Diferenças**. Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. Discursos produzidos por colonos do sul do país sobre a matemática e a escola de seu tempo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijrbedu/a/Rp34vhjjZtmZcNsSCzvyJwB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).