

A BNCC DE MATEMÁTICA PARA OS ANOS FINAIS NO CONTEXTO DE PRÁTICA: POSSIBILIDADES DE AUTONOMIA DO PROFESSOR

THE NCCB OF MATHEMATICS FOR THE FINAL YEARS IN THE CONTEXT OF PRACTICE: POSSIBILITIES OF TEACHER'S AUTONOMY

LA BNCC DE MATEMÁTICAS PARA LOS ÚLTIMOS AÑOS EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA: POSIBILIDADES DE AUTONOMÍA DEL PROFESOR

Valmíria Barcellos Pereira¹
valmiria-barcellos@bol.com.br

Marcelo Oliveira Dias²
marcelo_dias@id.uff.br

RESUMO

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa de Mestrado em Ensino vinculado ao Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES- Santo Antônio de Pádua - RJ). Foi selecionado um excerto que visa por meio de ferramentas analíticas de Michel Foucault, problematizar as tensões advindas com a instituição da Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos no cotidiano docente. Descreve-se um estudo qualitativo com a cartografia rizomática a partir de trechos da base e das vozes de quatro professores de Matemática da rede municipal de Miracema, município situado na região noroeste do Estado do Rio de Janeiro. São pistas de um contexto onde os professores são tomados como despreparados, carentes de formação e atualização, sendo então tanto alvo quanto atores das mudanças pretendidas, que conjugam práticas de regulação e avaliação. Na fala, foram retratados alguns desses desafios e uma das possibilidades de autonomia por meio do exercício da insubordinação criativa, como defendem D'Ambrosio e Lopes. São falas que revelam um contexto de resistência ao que é imposto, emergindo da prática do professor, trazendo indicações de que a escola pública resiste em face de uma prescrição curricular única.

PALAVRAS-CHAVE: REFORMA CURRICULAR; BNCC; MATEMÁTICA; INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA.

¹ Universidade Federal Fluminense.

² Universidade Federal Fluminense.

ABSTRACT

This article presents data from a Master's in Education research linked to the Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES- Santo Antônio de Pádua RJ). An excerpt was selected which aims, through Michel Foucault's analytical tools, to problematize the tensions arising from the institution of the National Curricular Common Base and its consequences in the teaching routine. A qualitative study with rhizomatic cartography is described from excerpts from the base and from the voices of four Mathematics teachers from the municipal network of Miracema, a municipality located in the northwest region of the State of Rio de Janeiro. They are clues to a context where teachers are perceived as unprepared, in need of training and updating, so they are both targets and actors of the intended changes, which combine regulatory and evaluation practices. In the speech, some of these challenges and one of the possibilities of autonomy were portrayed through the exercise of creative insubordination, as advocated by D'Ambrosio and Lopes. These are statements that reveal a context of resistance to what is imposed, emerging from the teacher's practice, bringing indications that the public school resists in the face of a unique curriculum prescription.

KEYWORDS: CURRICULAR REFORM; NCCB. MATHEMATICS; CREATIVE INSUBORDINATION.

RESUMEN

Este artículo presenta datos de una investigación de Maestría en Educación vinculada al Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES- Santo Antonio de Pádua RJ). Se seleccionó un fragmento que pretende a través de las herramientas analíticas de Michel Foucault, problematizar las tensiones de la institución de la Base Curricular Común Nacional y sus desarrollos en la rutina docente. Se describe un estudio cualitativo con cartografía rizomática a partir de extractos de la base y de las voces de cuatro profesores de Matemáticas de la red municipal de Miracema, municipio ubicado en la región noroeste del Estado de Río de Janeiro. Son pistas para un contexto en el que se percibe a los docentes como no preparados, es decir, con necesidad de capacitación y actualización, por lo que son tanto objetivos como actores de los cambios previstos, que combinan prácticas regulatorias y de evaluación. En el discurso, algunos de estos desafíos y una posibilidad de la autonomía fueron relatados con un ejercicio de la insubordinación creativa, como preconizan D'Ambrosio y Lopes. Son afirmaciones que revelan un contexto de Resistencia a lo que se impone, surgido de la práctica docente, trayendo indicios de que la escuela pública resiste ante una prescripción curricular única.

PALABRAS CLAVE: REFORMA CURRICULAR; BNCC; MATEMÁTICAS; INSUBORDINACIÓN CREATIVE.

INTRODUÇÃO

A questão principal proposta neste artigo são os desdobramentos da homologação e contexto de prática da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com ênfase no processo de reestruturação curricular nas redes e unidades escolares.

A partir dos anos de 1990, passamos a conviver com ações e propostas de uma visão neoliberal, o que nos coloca de acordo com Neto e Campos (2017, p. 6) “diante de um fenômeno multidimensional de ordem econômica, social, política, cultural, religiosa e jurídica”. A educação, tida como estratégica para qualquer projeto de poder, passa também a se estruturar de acordo com alguns desses ideais mercantis, passando a ser vista como um empreendimento, tendo a escola o papel de empresa, o que faz com que as temáticas educacionais ultrapassem os muros escolares e cheguem a ambientes diversos.

Para Veiga-Neto (2000), a escola é uma importante instituição de legitimação de discursos de verdade e poder, o que pode ser uma justificativa para esse olhar voltado para as questões educacionais, em que o funcionamento da escola interessa a outros segmentos sociais, que acabam envolvendo-se nos embates em torno de quais conhecimentos e visões de aluno e professor devem ser privilegiados quando se pensa em currículo.

A prescrição da BNCC como referencial único nacional pode assumir a interpretação de que o currículo pode ser reduzido a “[...] objeto, a produto, a lista de conteúdos pré-dados, a normatividade, a obrigação, a mesmice, o mínimo, a regulação, a controle” (FREITAS; RIBEIRO, 2018, p. 337).

A BNCC, até 2021, deve nortear a reformulação curricular de todas as redes, tendo a escola pública como principal alvo por ela abarcar cerca de 47,9 milhões de matrículas na Educação Básica (BRASIL, 2020) e por estar, até certo ponto, subordinada ao Ministério da Educação, ao contrário das “escolas que formam a elite do país” que “não se submeterão a ela, pois concordam que o documento representa um profundo retrocesso à educação” (VENCO; CARNEIRO, 2018, p. 14).

Nessa tentativa de unificação, é produzido um discurso que pode disseminar-se como aceito e circulado na sociedade vinculando-o a um regime de verdade, que conforme Foucault (1979) pode ser compreendido como

[...] os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; [...] o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 12)

Portanto, segundo Neto e Campos (2017) parece que a educação faz parte de uma “equação mercadológica”, com diminuição da autonomia do professor, que

é considerado muito mais como um executor de tarefas, indicando, de acordo com Trevisol e Almeida (2019, p. 200), um cenário onde “a educação passa a organizar-se por uma racionalidade neoliberal e as escolas definem seus quadros e currículos a partir de uma cultura empresarial da competitividade, inovação e concorrência para o mercado tecnológico e global”.

Entretanto, diante deste e de outros dilemas que atravessam a educação, os professores resistem. Para Foucault (1995) não existe relação de poder sem a resistência.

Procurando formas de resistência na construção dos currículos, nesse trabalho destaca-se uma dessas possibilidades, que é a prática da insubordinação criativa apresentada por D’Ambrosio e Lopes (2014). Ações que visam transgredir de forma responsável e consciente o que é institucionalizado pelo bem maior, que é a aprendizagem do aluno.

As considerações são entremeadas com trechos da BNCC e com as falas de professores de Matemática da rede municipal do município de Miracema RJ, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para fins desse trabalho, adotou-se como referencial teórico as considerações de Michel Foucault, filósofo francês, alinhando a análises com termos como poder, dispositivo, governamentalidade e biopoder.

Em seus estudos, Foucault não teve a preocupação em se ocupar abertamente com a temática educação. No entanto, suas considerações sobre a relação entre poder, saber e a produção de subjetividade podem facilmente encaixar-se de maneira ímpar numa discussão sobre a BNCC.

Para Foucault (1996, p. 10), “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. É oportuno, então, estabelecer a ligação entre o discurso neoliberal e a maneira como as reformas curriculares têm chegado às escolas, o que torna passível de questionamento as subjetividades que vêm sendo construídas em relação aos professores e aos alunos.

Portanto, trata-se de uma dinâmica que não é priorizada somente “sobre o saber, sobre competências intelectuais do aluno, mas sobre o ser, ou seja, sobre o modelo de cidadão que se deseja construir para a sociedade” (EVANGELISTA; PAULA, 2019, p. 189). Para Foucault, conforme Gallo e Veiga-Neto (2007, p. 18), “a educação funciona como um conjunto de dispositivos e estratégias capazes de subjetivar, ou seja, constituir/fabricar os sujeitos”.

Nas últimas décadas, no contexto educacional, vêm sendo embutidas características que assemelham a escola a uma empresa, devendo apresentar uma produção parametrizada por resultados, em que professor e aluno tendem a ser culpabilizados caso não haja êxito. O currículo da escola pública torna-se então o instrumento de subjetivação, através do qual a escola almeja ser capaz de atender aos interesses desse modelo neoliberal, visto pelo olhar de quem supõe ter a solução para os graves problemas da escola pública. Na prática, é o direcionamento do poder não sobre um indivíduo, mas sobre todo o conjunto das populações, o que Foucault chamou de biopolítica, representada em nossa análise pela população escolar.

No processo de reforma curricular, a biopolítica envolve toda a população escolar. Seus legitimadores são os biopoderes “[...] Ocupam-se da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas” (REVEL, 2005, p. 26).

No biopoder, a população exerce duas funções, sendo tanto alvo como instrumento na relação de poder, uma relação de dependência que pode ser exemplificada com a grande exposição dos problemas da educação pública em relação à aprendizagem. Afinal, “esse desprestígio construído vem a calhar para justificar a necessidade de a escola ser gestada de fora para dentro, ser privatizada, ser tutorada e, finalmente, loteada pelos detentores dos grandes capitais”. (PONCE, 2018, p. 788)

Essa necessidade de governo para uma suposta otimização dos resultados da aprendizagem que possam ser aferidos levaram nosso país a aderir ao dispositivo reforma curricular, ainda que outros países já tenham obtido fracasso nessa empreitada. Segundo Foucault (2000), o dispositivo responde a uma demanda, em determinado período histórico, tendo, pois, uma natureza estratégica, sendo definido como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2000, p. 244).

No contexto educacional, as reformas curriculares são o dispositivo instaurado para atender com prioridade ao sistema neoliberal, o que significa que a escola, ao absorver os valores neoliberais, passa a ter uma configuração de empresa. Por meio do currículo a escola produzirá “corpos dóceis, submissos e úteis” (FOUCAULT, 2010, p. 39), autodisciplinados e competitivos, ou seja, conhecimento moldado para atender a interesses do meio empresarial. É uma tentativa de “[...] forçar cada indivíduo a se tornar empresário de si mesmo, a se tornar ‘capital humano’” (LAZZARATO, 2011, p. 57).

E é dessa forma que é justificada a necessidade da governamentalidade, entendida como um conjunto de instituições, procedimentos, análises e táticas que possibilitam o exercício do poder que tem como fim principal a população através dos dispositivos. Ou seja, “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 1988, p. 84 *apud* REVEL, 2005, p. 54). É um contexto aonde professor e aluno passam a ser executores de uma proposta da qual não foram os protagonistas na elaboração.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa apresentada não tem o propósito de descobrir respostas para os questionamentos apresentados, seja por meio da quantificação de dados e produção de conclusões, uma vez que o contexto de implementação da BNCC é ainda um caminho imprevisível. Várias têm sido as ações em diferentes níveis para que a prescrição chegue à escola, ao professor e se converta em cotidiano. O objetivo então é propiciar novas possibilidades de descortinar a prescrição, incluindo também olhar vindo da experiência e voz do professor, logo, “não se trata de chegar a uma conclusão” (FOUCAULT, 1972, p. 505).

Devido à natureza do objeto de pesquisa e por envolver um processo em andamento, optou-se pela análise qualitativa onde as informações obtidas podem fazer do pesquisador tanto sujeito quanto objeto, e a processualidade “se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós” (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 73).

São dados que se desdobram em uma cartografia, buscando o que se passa nas entrelinhas, em algumas vozes que ecoam dentro das escolas, o que determina as limitações, o que pode suscitar mudanças, o que insiste em ultrapassar fronteiras.

Torna-se viável reportar a Deleuze, quando afirma que a cartografia é uma possibilidade para desemaranhar as linhas de um dispositivo, tal como se desfaz um novelo. “É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou e diagonal” (DELEUZE, 2005, p. 37).

Para problematizar as intenções da BNCC e a relação do currículo com os protagonistas deste processo, destacou-se o papel atribuído ao professor na produção dos currículos locais e na prática do ensino de Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental. Ao longo do texto, atribuiu-se protagonismo às vozes de quatro professores com suas impressões acerca do currículo e da BNCC de Matemática. Os encontros ocorreram no último período letivo de 2019, em momentos destinados à hora atividade dos professores em uma escola da rede municipal em Miracema (RJ).

A hora atividade, que compõe um terço da carga horária de 25 horas dos professores regentes, é destinada às atividades de planejamento e encontros com a pedagoga da escola. Dos professores atuantes na escola foram escolhidos quatro, com tempos de serviço diferentes, indo do mais antigo ao mais novo. Tempos diferentes de regência foram considerados para estabelecer uma relação entre a experiência e as considerações sobre currículo. Nesses momentos de interação, focou-se no contexto de implementação da BNCC, a versão final da base, algumas modificações trazidas nos currículos e as recomendações para o ensino de Matemática.

Como forma de promover alternativas para o trabalho em sala de aula, foram propostas atividades com duas habilidades do oitavo ano do Ensino Fundamental utilizando o *software* GeoGebra. O uso da tecnologia disponível como aliada ao ensino da Matemática e a autonomia nos currículos locais destacam-se como exercício da insubordinação criativa, conceito apresentado também aos professores participantes durante os encontros.

Sendo a elaboração de um currículo uma relação de poder que está envolta em campos de forças e relações, entende-se que o trabalho proposto “diz mais respeito a movimentos do que propriamente a posições fixas; desdobra-se no tempo, mas também no espaço” (FILHO; TEDI, 2013, p. 48). Entretanto, “não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão do percurso da pesquisa” (BARROS; PASSOS, 2015, p. 17).

O CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

A escola pública está em crise! Uma expressão conhecida por pais, alunos ou professores. De acordo com relatório Brasil (2019), o Brasil está entre os dez piores países com relação à aprendizagem de Matemática. Esse ranqueamento de países, redes de ensino e escolas são apresentados com veemência pela mídia e especuladas as prováveis causas para que se combatam as falhas.

No entanto, a ênfase do problema é prioritariamente condicionada à prática da sala de aula, de onde “atribui-se ao professor a responsabilidade pelo sucesso das reformas curriculares, responsabilizando-o pelo compromisso na sua concretização e êxito” (DIAS, 2016, p. 591). Num contexto de controle, cada escola com seus professores e alunos são expostos por meio da veiculação dos resultados de avaliações de larga escala, como sendo único indicador de qualidade de ensino, em detrimento das outras variáveis.

À medida que é reforçada a necessidade de melhoria da educação, na mesma proporção crescem também as lacunas, nas quais o governo oferta ajuda por meio de agentes privados, num processo contínuo em que “a educação está planejada para

fracassar; ela produz necessidades e sujeitos necessitados, a fim de justificar suas próprias necessidades” (DEACON, PARKER, 2011, p. 105).

Se o professor não produz os resultados esperados e o aluno não alcança as metas, algo está errado, sendo preciso reaver o planejamento, as aulas, a prática, o que continuamente é feito na escola. Do ponto de vista de quem não está dentro da escola, há uma expectativa de que um currículo único possa potencializar os resultados das avaliações e, portanto, elevar a qualidade da educação. Partindo dessa premissa é que são tecidas as ações que chegam à escola, tendo o professor pouca participação. Ponce (2018) avalia que atores como estudantes e professores são tradicionalmente silenciados no processo de construção de políticas educacionais, ou ainda, têm o seu protagonismo condicionado a espaços de discussão estéril e cristalizada, como foi o processo de construção da BNCC.

No entanto, cabe a indagação de quais serão os impactos da BNCC na prática do professor, de como será requerida a sua participação nesse processo.

Vale e Conrado (2019) trazem uma indagação que se modifica de acordo com o que se espera de um currículo. Sendo importante questionar não “o que”, mas certamente, “por que” da escolha de um conhecimento e não outro e que interesses são privilegiados nessa escolha, tendo no atual contexto o acréscimo de “para quem?” e “com quem?”. Entende-se que a BNCC vem atender inicialmente a demandas legais por um referencial curricular único. Em todo o processo, desde sua primeira versão, são levantadas indagações sobre o que os elaboradores consideraram como fundamental na seleção dos conteúdos. Entretanto, na prática, vem sendo naturalizada a

ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 41).

São pressupostos que desconsideram as reais necessidades do professor, que, de acordo com Evangelista, Seki e Souza (2018, p. 5), tende a ser controlado também “pela política do livro didático; [...] pelo excesso de horas-aula; pelo grande número de alunos em sala; [...] pela carência de plano de carreira; [...] pelo neogerencialismo escolar; [...] pelo pagamento da formação inicial e continuada em escolas de nível superior não universitárias [...]”.

Para fins deste trabalho, considerou-se oportuno então entremear as discussões apresentadas com as vozes de quatro professores de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os apontamentos obtidos são frutos de conversas em duas escolas pertencentes à rede municipal de Miracema, município situado na região noroeste do Estado do Rio de Janeiro. A rede oferta o segundo segmento do Ensino Fundamental em duas escolas urbanas e uma rural, contando com 23

professores de Matemática concursados e um total aproximado de 550 alunos. Não há um currículo único para toda a rede, cada escola cria o seu sendo nomeado Plano de Curso, construído a partir do currículo mínimo utilizado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC, 2013) e remodelado conforme as necessidades dos professores no início de cada ano letivo. A partir de 2021, passará por alterações seguindo o Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro, homologado em 2019, de acordo com a recomendação da UNDIME.

A Secretaria de Educação está mobilizando-se para constituir a equipe que fará a orientação nas escolas, ressalvada a autonomia de cada uma em construir seu Plano de Curso. Dentre os professores, foram selecionados para fins dessa pesquisa quatro para conversar sobre currículo, BNCC e ensino da Matemática. O critério considerado mais pertinente foi o tempo de docência, com variação do maior para o menor tempo lecionando Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental. Outro critério foi a lotação nas três escolas que ofertam os anos finais na rede municipal do referido município. Três professores lecionam em duas escolas da zona urbana e um na escola situada em um distrito do município e na zona urbana. As identidades foram preservadas, sendo os professores nomeados como A, B, C e D. O perfil dos professores entrevistados está disposto no quadro 4 a seguir:

Quadro 1: Perfil dos professores entrevistados

Pesquisado	Idade	Sexo	Tempo no Magistério	Formação Inicial	Formação Continuada
A	28	F	6 anos	Licenciatura em Matemática (UFF)	Novas Tecnologias no Ensino da Matemática (UFF)
B	37	F	14 anos	Licenciatura em Matemática (Fundação São José)	
C	45	F	20 anos	Licenciatura em Matemática (UFF)	Novas Tecnologias no Ensino da Matemática (UFF)
D	32	M	8 anos	Licenciatura em Matemática (UFF)	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas escolas, onde ocorreram os encontros, assim como tantas outras escolas públicas, convive-se com o dilema de elevar a sua qualidade, o que perpassa por questões próprias do cotidiano docente, como condições dignas de trabalho, salários justos, formação continuada, além da questão de infraestrutura e manutenção do espaço físico e equipamentos. Somam-se a essas variáveis a aferição do desempenho em avaliações externas, numa prática em que cada professor, imbuído pelo desejo de mostrar resultados, tende a “exercer esta vigilância sobre e contra si mesmo” (FOUCAULT, 2003, p. 218).

Episódios de insegurança do professor em sua capacidade de selecionar, mesmo sabendo “para quem”, suscita a indagação da dúvida do ensinar “por que”, como já mencionado anteriormente, algo natural pela relação de poder envolvida, cuja resposta emerge da realidade de cada professor com suas convicções pedagógicas, formação e contexto de prática. De onde infere que “a proposta de uma BNCC termina sendo uma medida inócua, pois a experiência tem mostrado que os professores, com raras exceções, não consultam os documentos oficiais para preparar suas aulas” (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 288).

No entanto, se tomarmos a educação numa concepção de mercado, de troca, parece ser conveniente, de acordo com Lopes (2018) que a BNCC seja concebida

para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina. (LOPES, 2018, p. 25)

São essas vozes que legitimam o governo, a padronização, porém não como um modo de forçar os professores a fazer o que o sistema quer, por meio de técnicas de dominação visíveis, mas de maneira sutil, em que os mesmos acabam reconhecendo-se como carentes de algo, passíveis de se tornarem governáveis, controláveis, corpos dóceis. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2001, p. 126), o que vem de encontro com a fala da professora B:

Eu ainda não li a BNCC, na verdade sei muito pouco sobre ela, se eu tiver que pegar para ler em casa, certamente não vou fazer. [...] Ainda mais se tiver muito diferente do que já trabalhamos. O que fazemos todo ano é refazer o planejamento do ano anterior. [...] Como eu vou saber o que colocar ou tirar? É muita responsabilidade. Porque fica diferente do livro e eu gosto de usar o livro em minhas aulas. É o único material que temos, é injusto não utilizar. (PROFESSORA B)

Episódios de insegurança do professor em sua capacidade de lecionar, mesmo sabendo “para quem”, suscita a indagação da dúvida do ensinar “por que”, como já mencionado anteriormente. A escola pública convive com o dilema de elevar

a sua qualidade, o que perpassa por questões próprias do cotidiano docente, como condições dignas de trabalho, salários justos, e formação do professor embasada nas necessidades específicas de cada um, bem como das questões referentes à infraestrutura e manutenção do espaço físico e dos equipamentos.

No entanto, parece sobressair que a aprendizagem não está inserida em todo um contexto de problemas, e sim num processo à parte, de responsabilização docente, sendo o professor continuamente pressionado a mostrar resultados aferidos por números, desconsiderando todo o contexto no qual ocorreu a aprendizagem, conforme relato da professora C:

Qualquer mudança em relação ao que será ensinado sempre é feita com a preocupação em bater as metas da escola e do município na Prova Brasil. Antes, era somente no nono ano, agora perceberam que o trabalho tem que começar no sexto. E a responsabilidade cai principalmente no professor de Matemática. Por isso nem me preocupo em ler sobre o que está vindo por aí. Já sei as habilidades que tenho de trabalhar. Os gestores quando saem da sala de aula não entendem que não é só treinar habilidades, parecem esquecer que foram professores. Os problemas são outros: turmas grandes, alunos com defasagem, dificuldades, problemas familiares, indisciplinados, salas sem ventilador, mal iluminadas. É uma sensação de impotência muito grande. Ficamos a mercê de alcançar resultados. Parece que a escola funciona somente para isso. (PROFESSORA C)

Embora o professor seja o principal mediador entre conhecimento e aluno e espera-se sua autonomia em relação ao seu trabalho, temos relatos como este. Santos (2019) *apud* D'Ambrosio (2014) alerta para o fato de que os professores são preparados para cumprir regras impostas pelo sistema educacional e a reproduzir o que foi aprendido no curso de licenciatura. Na formação inicial, pouco se vivencia sobre as mazelas da escola pública, somente no cotidiano é que são enfrentados os dilemas da docência.

No desenrolar das conversas com os professores, constatou-se que outras questões, não menos importantes, escapam ao seu controle e influenciam diretamente no desempenho dos alunos. Observa-se dessa forma um controle velado em torno de vários problemas da educação e evidenciação apenas dos resultados padronizados exigidos pelo modelo neoliberal. Um descompasso que culmina com a silenciação de voz desde a formação e que, por vezes, perdura por todo o exercício da profissão.

Fica evidenciado o que Foucault nos traz ao apontar que o homem na atualidade, em nosso caso, o professor, é um sujeito constituído e não constituinte, por conta da internalização de padrões instituídos, de comportamentos formatados e desejos inculcados. Como se fosse necessário somente adestrar e disciplinar tanto professor quanto aluno, com o “uso de instrumentos simples como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame” (FOUCAULT, 2010, p. 164).

São ações cotidianas como a pressão para obter notas em avaliações externas, com menosprezo para outras problemáticas comuns à profissão e a própria instituição de um referencial único a nível nacional, desconsiderando a especificidade de cada local e autonomia docente. Para D'Ambrosio (2015), a sala de aula espelha a sociedade

com todos os seus males – com a opressão dos alunos, com relações de poder que dividem e diferenciam os alunos, com procedimentos de avaliação que angustiam os alunos e os distinguem dos outros – servindo de mecanismo que determina que alguns terão poder e outros serão oprimidos. (D'AMBROSIO, 2015, p. 7)

Nessa perspectiva, considerou-se pertinente trazer além dos relatos do cotidiano de professores regentes, situações didáticas com possíveis alternativas de resistência na construção dos currículos a partir da BNCC.

Para Foucault (1979, p. 241) “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente”.

No atual contexto em que se destacam pistas da prevalência dos aspectos neoliberais na educação, um jogo de poder implícito deixa transparecer a intenção de tornar os professores de alguma forma sujeitos manipuláveis. Entretanto, face a uma prescrição que deixa lacunas, são as mesmas lacunas que podem criar um cenário favorável para práticas de resistência.

INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA

Na construção dessa narrativa e nos encontros com os professores participantes da pesquisa, destacou-se uma das possibilidades de autonomia do professor, como uma prática de resistência frente às modificações trazidas pelo dispositivo reforma curricular, que é a prática da resistência, por meio de ações que se configuram como insubordinação criativa, tanto na construção quanto na prática do currículo de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para fins deste trabalho, a insubordinação criativa é abordada a partir da ligação com o universo de educadores matemáticos por meio das pesquisas de D'Ambrosio e Lopes (2014), em vários textos publicados entre 2014 e 2015. O conceito data de 1981, mas ganhou visibilidade e aplicabilidade em várias áreas a partir da década de 1990, em geral, com o foco na tomada de decisão de gestores de diferentes posições de poder como: “uma ação de oposição e, geralmente, em desafio à autoridade estabelecida, quando esta se contrapõe ao bem do outro,

mesmo que não intencional, por meio de determinações incoerentes, excludentes e/ou discriminatórias “(D’AMBROSIO; LOPES, 2014, p. 29).

No contexto desta pesquisa, voltou-se o olhar para intenções e ações dos professores participantes quando não seguem, ou adaptam, normas e diretrizes educacionais impostas, ao perceberem que essas não são mais suficientes para atender as necessidades de seus alunos, o que de acordo com Foucault (1996) significa contestar não aceitando sempre como verdade o que alguém instituiu como uma verdade.

Sendo a reforma curricular o dispositivo que tem o intuito de legitimar um regime de verdade, considerou-se que as ações que escapam ao que é determinado indicam práticas de resistência ao dispositivo.

Importante salientar que essa insubordinação não visa desconsiderar com juízo de certo ou errado a BNCC como uma prescrição, mas em ocupar lacunas deixadas no documento em relação à inclusão ou não de determinados conteúdos que tradicionalmente fizeram parte do currículo de Matemática local, e também em relação às estratégias metodológicas ausentes na prescrição, que poderiam auxiliar o trabalho do professor:

Nosso Plano de Curso vem seguindo o Currículo Mínimo da SEEDUC RJ. Nunca tivemos uma reunião específica para falar sobre conteúdo, sobre colocar ou tirar este ou aquele. [...] Do sexto ao oitavo ano podemos até acrescentar alguma coisa, ou trocar conteúdos de um bimestre para o outro. Dependendo da turma não dá tempo de trabalhar tudo, porque eles trazem muitas dificuldades, como por exemplo, contas e tabuada. Agora no nono ano não podemos modificar. Porque já é tudo esquematizado como é cobrado na Prova Brasil. Eu costumo trabalhar do meu jeito, sem tanta preocupação com essa prova, embora eu aplique todos os simulados com as questões que sempre caem (PROFESSOR D).

Neste sentido, temos a contribuição de Passos e Souza (2015) que compreendem que não há “um caminho que possa ser identificado como único e melhor para o ensino; no entanto, conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor que ensina Matemática construa sua prática”. (PASSOS; SOUZA, 2015, p. 174)

É nessa prática, que não deve ser engessada por um documento, que a insubordinação criativa pode manifestar-se por meio de ações como o questionamento das “formas como a matemática é apresentada na escola” e do posicionamento dos “alunos como autores da matemática” (GUTIÉRREZ, 2013, p. 1249).

As questões fundamentais que norteiam o professor no âmbito da reestruturação curricular referem-se a quem são os alunos, o que eles devem aprender (conteúdo) e de que formas podem aprender. São exatamente essas mesmas questões que levantam questionamentos na BNCC, uma vez que não há

justificativa para o porquê desse ou daquele conteúdo, quais são as estratégias metodológicas para orientar o professor e quem é esse aluno. São questões que deveriam estar no cerne do processo, mas negligenciadas dão voz ao professor, sendo um desafio àqueles que “fazem funcionar sua posição específica na ordem do saber” (FOUCAULT, 1977, p. 155).

Sendo assim, a primeira questão levantada remete a um parecer enviado na época da elaboração da BNCC, do qual foi extraída a questão da opção ou não pelo uso do algoritmo no cálculo do mínimo múltiplo comum e máximo divisor comum. Tal mecanismo tradicionalmente esteve no plano de curso do município, baseado no currículo mínimo da SEEDUC RJ, com a redação: “Resolver problemas aplicando o cálculo do M.M.C. e do M.D.C. entre números naturais” (Currículo Mínimo SEEDUC RJ, 2013, p. 6). A habilidade é referente ao 6º ano, mas não há menção no documento ao uso do algoritmo.

Na BNCC, aparece o cálculo de mínimo múltiplo comum (MMC) e máximo divisor comum (MDC) apenas no 7º ano. Destacamos com os professores as duas habilidades no texto da BNCC, e deixamos fluir os posicionamentos sobre essa modificação e a forma provável de como aparecerá no novo Plano de Curso: “(EF07MA01): Resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor e de múltiplo, podendo incluir máximo divisor comum ou mínimo múltiplo comum, por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos” (BRASIL, 2017, p. 307).

De acordo com D’Ambrosio e Lopes (2014), o professor não deve limitar sua prática docente apenas aos objetivos previamente determinados, sem considerar o contexto no qual seu aluno está inserido. Quem está em sala de aula, a partir de sua experiência é capaz de prever, antever para refletir acerca de sua compreensão sobre o tema e sobre a provável compreensão que o aluno possui sobre o mesmo tema, o que o torna autônomo para decidir qual o caminho a seguir para que o aluno se aproprie do conhecimento.

Oiha, MMC e MDC têm que ser vistos sim no sexto ano, porque eles estudam no quinto mas esquecem. É preciso para que eles saibam fazer cálculos com frações com denominadores diferentes. E determinar o maior divisor comum. Qualquer professor que está com sexto ano sabe disso, não dá para esperar que eles aprendam sem o algoritmo. [...] No meu plano de curso vou colocar sim. Quem está com o aluno é quem sabe a necessidade do que terá ou não que aprender. O ideal seria a proposição de situações para que eles encontrem sozinhos o caminho como a percepção de que tirar o MMC é o mesmo que encontrar frações equivalentes, e que para o MDC é preciso conhecer os divisores, o que dá para fazer mentalmente. Ao longo desses anos, tive alguns alunos que tiveram essa percepção, mas pela minha experiência, sei que não dá para correr esse risco com todas as turmas. Se eu não ensino, a dificuldade deles lá na frente pode ser maior.

O professor dos próximos anos terá que voltar para ensinar o que eu não ensinei. Prefiro não arriscar então. (PROFESSORA B)

O depoimento configura-se como uma pista de que a atitude da professora B revela autonomia e insubordinação à recomendação da BNCC ao demonstrar com sua experiência que é preciso utilizar o algoritmo nas habilidades mencionadas, e que se não o fizer essa carência será evidenciada como um obstáculo em algum momento, sendo prejudicial ao aluno. O que reforça uma prática recorrente marcada pela “generalização impondo status de superioridade sobre o pensamento concreto e as práticas experimentais” (FERNANDES; HEALY, 2020, p. 215). Talvez por pensar dessa forma, o professor D demonstrou uma atitude de insubordinação ao que já é prescrito, revelando que privilegia o cálculo mental na resolução de problemas. Para ele, a possibilidade de abolir o algoritmo é um avanço da BNCC em relação aos outros referenciais:

Eu acho bom que venha dessa forma, não sendo obrigatório o algoritmo. Eu burlo um pouco o que deve ser ensinado, prefiro trabalhar com probleminhas que os façam compreender o porquê do mínimo múltiplo comum ou do máximo divisor, são situações tiradas da sala de aula mesmo. Com o tempo e a maturidade eles acabam descobrindo mentalmente. [...] O mesmo acontece com as operações básicas, principalmente a divisão. Eu tento fazer com que eles façam cálculos mentais, dividindo as centenas, dezenas e unidades ou vice-versa, primeiro com estimativa, depois com resultado exato. Dá trabalho, porque eles não sabem tabuada, mas eu insisto assim mesmo. O cálculo mental para fazer as contas ajuda a aprender a tabuada também. E isso ajuda inclusive com os múltiplos e divisores. Em determinadas aulas, se me perguntarem o que estou ensinando, não há uma denominação, estou ensinando como usar a Matemática de forma que tenha sentido. (PROFESSOR D)

O discurso do professor D corrobora com a afirmação de Caio (2016, p. 78), de que quando:

[...] uma criança, adolescente ou jovem se apropria do conhecimento, sabem utilizá-lo em situações diversas, mas, se souberem apenas realizar atividades de forma mecânica, tanto pode não conseguir aplicar seu saber nas avaliações quanto não o terá por muito tempo na memória - o que não se sabe de modo imbricado tende a ser esquecido: [...] e não é este o objetivo da educação de excelência. (CAIO, 2016, p. 7-8).

Os dois professores, ao examinarem as questões mencionadas e refletirem em relação ao que foi proposto, concluíram que em suas práticas ocorrem ações de insubordinação, ainda que antagônicas em relação ao uso do algoritmo, mas que são embasadas na experiência em sala de aula. Isto significa que talvez a BNCC não provoque grandes mudanças no contexto da sala de aula, dados esses atravessamentos provenientes da prática.

Outra questão que desperta atenção na BNCC é a opção pelo ensino via competências desdobrando-se em habilidades. Para Venco e Carneiro (2018, p. 11) é “importante observar que a apresentação das habilidades estabelece estreito diálogo com os descritores nas Matrizes de Referência das avaliações em larga escala”. Corroborando com Foucault (1979), ao professor, corpo dócil e moldável cabe prioritariamente treinar habilidades numa submissão que propõe “ganho de força pela sua utilidade; e, por outro lado, perde força pela sua sujeição à obediência” (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 379), uma vez que os resultados obtidos ranqueiam as escolas, numa tentativa de medir o conhecimento.

Uma relação que coaduna com o sistema neoliberal em que competência está associada à empregabilidade, podendo o conhecimento ser entendido como a soma de habilidades necessárias para aplicá-lo, mais a atitude para refletir e utilizá-lo adequadamente.

Um processo de qual se infere que os alunos aprendem que alguém de fora da escola, que não os “conhece, nem seus sonhos nem aspirações, estabeleceu medidas de sucesso que determinarão o seu valor humano, [...] aprendem que seu valor humano é medido pelo seu sucesso em provas e avaliações” (D’AMBROSIO, 2015, p. 4) associando à escola ao papel de um aparelho de exame, já que nela ocorre a “comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar” (FOUCAULT, 2001, p. 178), como pontua a professora C:

Já estou cansada de trabalhar com essas habilidades. E de encher os alunos com exercícios daqueles bancos de questões da Prova Brasil. É tudo muito mecânico, a sensação que tenho é de que eles não aprendem nada, e de que eu não cumpro com meu papel. Mas, como os alunos fazem avaliações vindas da secretaria, nós, professores ficamos reféns nesse círculo. É como se eu fosse apenas um executor de tarefas. O objetivo é sempre bater meta, da escola, do município, do Estado. E os alunos vão passando sem saber o básico em Matemática. (PROFESSORA C).

Quando são reduzidas as possibilidades de ensino somente ao domínio de habilidades e preparação para avaliações externas corre-se o risco de não atender ao diverso, às diferenças socioculturais, econômicas e tantas outras que se encontram na escola.

Uma redução que, se efetivada, trará prejuízos para a formação integral do aluno, em especial da escola pública, que, em sua maioria, têm na escola o único espaço para aquisição do saber socialmente construído, o que pode ser uma justificativa para a ausência do embasamento teórico na BNCC, uma vez que não há total clareza quanto ao aluno que se deseja formar.

Trabalho do meu jeito os conteúdos com as turmas. Conteúdos que sempre trabalhei, posso alterar uma coisinha ou outra, porque essas modificações chegam e vão embora. E ninguém nunca pergunta a opinião de quem tem

experiência com turmas. Se eu faço um bom trabalho do meu jeito, com minha experiência, os alunos se sairão bem inclusive nessas provas. Em anos de profissão tenho certeza disso. Eu aplico as questões propostas para cada habilidade, comento com os alunos sobre o formato das questões, mas uso pouco tempo da aula para isso. Vou além dessas habilidades. Também não utilizo esse formato de questões em minhas avaliações. Meu sistema de avaliação é em forma de exercícios e trabalhos, geralmente em dupla. Pra mim essas avaliações não medem o que ensino, nem o que o aluno aprende. (PROFESSOR D).

O discurso do professor D revela autonomia ao assumir que sua prática é guiada pela experiência. A confiança no trabalho que realiza torna desnecessária a ênfase no preparo para as avaliações externas, sendo o bom desempenho dos alunos uma consequência de sua autonomia. “É uma prática que visa [...] a experimentar ideias que não sigam uma regra ou um procedimento prescrito” (BRIÃO, 2015, p. 87).

Pode ser considerada uma ousadia, se comparada com a fala da professora C que, mesmo demonstrando insatisfação, segue as recomendações vindas da Secretaria de Educação, que de maneira implícita, vem classificando e rotulando o trabalho do professor, agindo como um mecanismo de controle e vigilância, que “permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 2001, p. 135).

Quando o professor permite e se submete a esse sistema como algo normatizado, de acordo com Freitas (2014) remete-se a um consenso de que:

Estamos forçando as escolas a colocar todo o seu esforço na produção da nota do exame, como se nota alta no IDEB fosse sinônimo de boa educação. No entanto, o sistema pode estar entrando em exaustão, colocando as escolas e seus profissionais sob suspeita permanente, incentivando fraudes, treinando para responder a testes, inclusive porque o dado da nota em um exame está longe de conseguir explicar a realidade das escolas. (FREITAS, 2014, s/p)

Desviar-se ou fazer além de um ensino voltado para habilidades, explorando para além das próprias habilidades, pode vir a configurar-se como uma oportunidade para o professor exercer a insubordinação criativa, considerando o desejo do professor que é propiciar uma aprendizagem que seja significativa. Aquele que não ousa e fica preso ao que é pré-estabelecido pode ser considerado, de acordo com D’Ambrosio e D’Ambrosio (2013), como

irresponsável atendendo exclusivamente ao objetivo de melhorar o desempenho de alunos em testes padronizados ao invés de envolvê-los em reflexões necessárias para realizar o objetivo maior da Educação que é o preparo humano para participar na criação de um mundo melhor. (D’AMBROSIO; D’AMBROSIO, 2013, p. 10)

Ainda nas palavras de D’Ambrosio e D’Ambrosio (2013, p. 14) é fundamental abertura ao novo: “sair, voar, conhecer a realidade ampla e identificar problemas maiores, ver e ouvir de todas as fontes e voltar livremente”.

Com o intuito de suscitar opiniões acerca do tema foi apresentada uma das competências da BNCC: “Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas do conhecimento, validando estratégias e resultados” (BRASIL, 2017, p. 267).

A partir dela propôs-se aos professores a utilização do *software* GeoGebra para explorar duas habilidades referentes ao oitavo ano. Embora o uso da tecnologia já seja sugerida desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), poucos são os professores que recorrem ao seu uso em suas aulas, preferindo alternativas mais convencionais, reproduzindo “métodos de ensino tradicionais, que oferecem por anos seguidos a mesma aula, mediada por meio do mesmo material didático e com os mesmos recursos pedagógicos, [...] tendo grande possibilidade de insucesso (FERNANDES, HEALY, 2020, p. 215)”.

A atividade consistiu na resolução de três sistemas de equação no GeoGebra, com a interpretação algébrica e geométrica das habilidades: “(EF08MA07) Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano. Sistema de equações polinomiais de 1º grau: resolução algébrica e representação no plano cartesiano” (BRASIL, 2017, p. 313) e “(EF08MA08) Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando inclusive, o plano cartesiano como recurso” (BRASIL, 2017, p. 313).

Utilizou-se com os professores participantes um *notebook*, pois a escola não dispõe de computadores para uso pedagógico. O enunciado de uma das três questões é representado abaixo na figura 1:

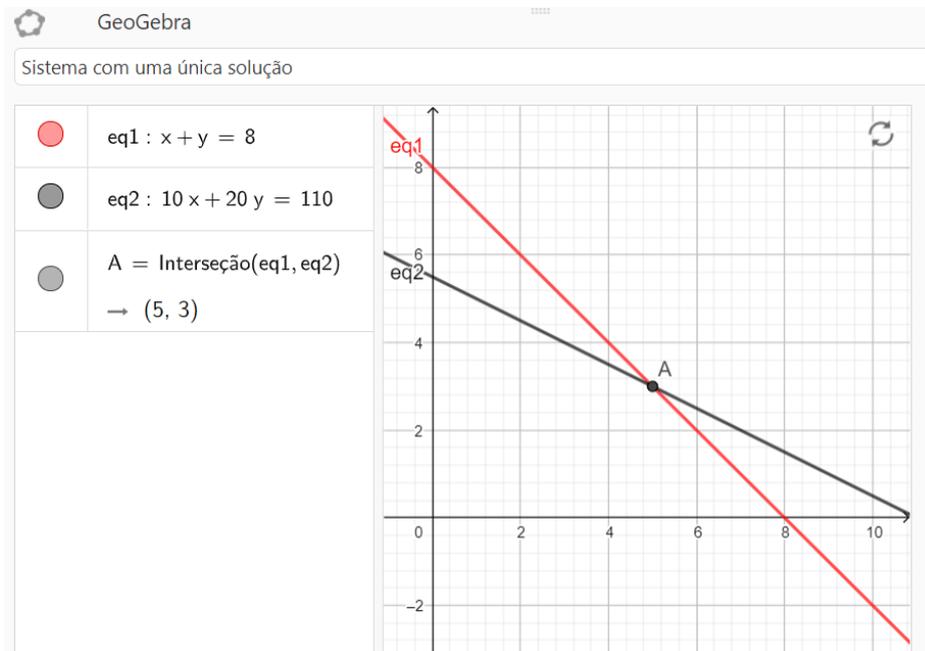
Figura 1: Atividade GeoGebra

Célia sacou R\$110,00 em um caixa eletrônico. Essa quantia era composta apenas de cédulas de 10 e de 20 reais, em um total de 8 cédulas. Quantas cédulas de cada valor Célia sacou?

Fonte: Pataro e Balestri (2018)

Na realização da atividade foi solicitada a resolução algébrica e geométrica, sendo uma das construções apresentadas na figura 2:

Figura 2: Construção no GeoGebra



Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram tecidos comentários acerca da importância do GeoGebra na visualização e entendimento do porquê das três possibilidades de resolução que dão origem às retas paralelas, concorrentes e coincidentes. Após a execução individual das atividades, três professores afirmaram não recorrer às tecnologias, conforme os recortes de suas falas mencionadas abaixo:

Eu conheço o GeoGebra, é muito bom. Mas não dá pra usar na escola, porque não temos computadores. Se tivesse, também, não haveria em número suficiente. Essas coisas o aluno gosta de fazer sozinho. Dupla não dá. Eu mostro a resolução geométrica no livro, comento sobre, mas fazemos a resolução algébrica no caderno. Não adianta ver tanta opção de fazer diferente se nunca temos condições. (PROFESSORA B)

Eu formei numa época em que não havia tudo isso. Se houvesse alguma orientação de como fazer, eu até pensaria na possibilidade. Agora, partindo só de mim, não. O bom aluno não precisa de tudo isso. Quem tem interesse, vai aprender de qualquer forma. (PROFESSORA C)

Mesmo que eu me convencesse a usar o GeoGebra, ou outro aplicativo não poderia. O laboratório montado aqui na escola pertence ao CEDERJ. Se eu uso com os alunos, a responsabilidade é somente minha. E os alunos mexem, às vezes estragam alguma coisa. Não dá. (PROFESSOR D)

Na fala de uma professora, entretanto, encontramos vestígios dessa abertura ao novo, proposta pelo professor D'Ambrosio (2015) e de exercer a insubordinação

criativa, como mencionado no estudo de Gutiérrez (2013) através do questionamento da forma como a Matemática é abordada na escola:

Eu não li tudo da BNCC, mas acho bom que seja um documento que recomende o uso das tecnologias. [...] Ainda não usei o GeoGebra para trabalhar com sistemas, mas vejo que dessa forma é muito mais fácil entender o que significa uma solução, várias soluções e nenhuma solução. Não tem como fazer tudo isso no papel, não há significado. Eu peço aos alunos para baixarem no celular o GeoGebra. Uso também o Cola Matemática. [...] Acho importante usar a tecnologia, mas alguns colegas e os gestores não entendem isso, acabam achando que queremos é passar o tempo com os alunos. Que queremos enrolar a aula. Até mesmo de pais já ouvi algo parecido. Acredito que também por isso não há interesse em equipar as escolas. Mas eu sempre fiz assim. Comecei com a calculadora. Eu peço aos alunos que usem a calculadora para conferir os cálculos e também ensino a utilização dela. Por mais que digam que ela atrapalhe o raciocínio, fora da escola ninguém arma a conta no papel, nem mesmo eu. Então, por que não ensinar a usar na escola? (PROFESSORA A)

A fala dessa professora reflete a de tantos outros, que no cotidiano de suas salas de aula vêm quebrando os padrões tradicionais das aulas, em que apenas o professor tem voz e vez, rebelando-se a um sistema instituído dando voz à sua intuição. São ações que os tornam “insubordinados ao sistema e, muitas vezes, até a si mesmos, aos olhos de outros profissionais” (BRIÃO, 2015, p. 87).

Os depoimentos que compõem o trabalho envolvem um fazer docente construído no cotidiano com afirmações, mas também incertezas, apontando “que não se podem sugerir receitas para a sala de aula, pois cada contexto indica a necessidade de se estabelecer relações entre os fatos e as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem” (SOUZA; OLIVEIRA, 2015, p. 60).

A partir dos exemplos propostos, temos pistas de que o ensino da Matemática não se faz somente restrito a um discurso de verdade que legitima como verdadeiro um currículo que é pré-estabelecido. De acordo com Foucault (2001), esses discursos de verdade são relações constituídas de poder e, portanto, podem aprisionar os sujeitos. Contudo, por outro lado “[...] tais forças estão distribuídas difusamente por todo tecido social” (VEIGA-NETO, 2000, p. 73) fazendo com que a subjetividade inculcada pela reforma curricular encontre obstáculos.

Seguindo essa perspectiva, a seleção do que ensinar deve levar em consideração a voz e a experiência do professor, para que de fato a educação seja de qualidade para alunos que têm somente na escola a oportunidade de acesso ao conhecimento sistematizado. A padronização e a homogeneidade estão a favor de um currículo

que enxerga o aluno como mero receptor de um conhecimento limitado. Se o professor rende-se a esse aprisionamento, mesmo que não perceba, dado o controle constante a que está submetido, está contribuindo para

a manutenção de uma sociedade desigual. (D'AMBROSIO; D'AMBROSIO, 2013, p. 10).

O professor nesse processo de reestruturação curricular é capaz de passar do papel de subjetivação como corpos dóceis para autor, o que significa, de acordo com D'Ambrosio e Lopes (2014, p. 29) “ter consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas”. O que demanda leitura crítica do documento e iniciativa para ir além do que é proposto no texto da BNCC, sempre com a constante reflexão para novas ações acerca de sua prática.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Por meio da cartografia do documento da BNCC e dos posicionamentos de autores, entidades e professores, destacamos pistas de que a reforma curricular legitimada no Brasil pela BNCC aparenta ligação com o cenário neoliberal, que por meio da unificação curricular almeja a manutenção de determinado padrão social, na qual a escola, particularmente a pública, torna-se um instrumento decisivo, por atender grande número de pessoas.

As lentes teóricas como dispositivo, biopolítica, biopoder e corpos dóceis de Foucault configuraram-se em ferramentas teóricas que auxiliaram na cartografia realizada, proporcionando reflexões acerca do papel atribuído a aluno e professor, que são tanto alvo quanto instrumento da proposta de reforma curricular, o que, de várias formas, descaracteriza o perfil de ambos na educação formal.

Adentrando o espaço escolar, foram impressas reflexões que a escola, especificamente a pública, carece de variados investimentos, seja em infraestrutura, manutenção e formação dos professores, não sendo resumidas às preocupações como a aferição de resultados por meio de avaliações externas.

A partir das considerações sobre o panorama da educação pública e dos discursos de professores regentes encontramos pistas de que documentos prescritivos eventuais o ensino da Matemática na prática é dito e praticado com nuances que podem estar associadas à manutenção do sistema neoliberal.

A BNCC está chegando às escolas, mas ainda não chegou de fato ao professor, para fornecer indicadores acerca da reforma curricular e quais os impactos da prescrição na realidade de cada escola. Entretanto, nos discursos dos professores são relatados indícios de que pode ser apenas mais um documento, como os PCNs que não chegaram a provocar grandes mudanças. Mas, por outro lado, eles estão sujeitos a atravessamentos em sua experiência curricular: a pressão por elevar índices por meio de avaliações padronizadas, a utilização de materiais formatados, formação aligeirada, assim como os problemas estruturais das escolas públicas. No

entanto, no desemaranhar dessas situações é possível encontrar fios soltos que se configuram como lacunas que deixam margem à autonomia do professor, que é de fato o protagonista da construção e prática curricular.

Professores são capazes de passar do papel de subjetivação para protagonista, o que significa, de acordo com D'Ambrosio e Lopes (2014, p. 29) “ter consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas”. Estas ações docentes revelam insubordinação ao captar o poder também em suas extremidades, em suas últimas ramificações, a favor de uma aprendizagem que seja mais significativa e construtiva para o aluno.

Na análise do texto da BNCC de Matemática, trechos que realçam a preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades, ligadas muito mais às avaliações externas parecem estar na contramão da construção do currículo, e do que se fez constatar nas cenas realizadas por meio de conversas no espaço escolar. As especificidades não estão elencadas na prescrição, sendo prioridade do professor que, como autor, continuará a buscar espaços para encontrar alternativas. A insubordinação criativa pode vir a configurar-se como uma possibilidade no exercício de sua autonomia na elaboração do currículo de Matemática a partir dos seus contextos locais.

REFERÊNCIAS

ALVIM, D. M. Foucault e o primado das resistências. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 1, n. 20, p. 22-30, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cefp/issue/view/4600>> Acesso em: 14 nov. 2019.

BARROS, R. B.; PASSOS, E. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In PASSOS, E., KASTRUP, V. & ESCOSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da Cartografia: pesquisa e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. (p. 17-31).

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Anos Finais do Ensino Fundamental, 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Brasil no PISA 2018: versão preliminar**. Brasília, 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

BRIÃO, G. Algumas insubordinações criativas presentes na prática de uma professora de matemática. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Org.). **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (p. 87-102).

CAIO, E. A. de G. Avaliações externas e consequências comuns na prática educativa. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. **Educação Matemática na Contemporaneidade**: desafios e possibilidades São Paulo – SP, 13 a 16 de julho de 2016.

D'AMBROSIO, B. S. A subversão responsável na constituição do educador matemático. Comunicação Científica, En G. Obando (ed). **16º Encuentro Colombiano de Matemática educativa. Bogotá**. CO: Asociación Colombiana de Matemática Educativa, 2015, (p. 1-8).

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. **Trajetórias profissionais de educadoras matemáticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

D'AMBROSIO, U.; D'AMBROSIO, B. **The role of ethnomathematics in curricular leadership in mathematics education**. Journal of Mathematics Education at Teachers College. New York/NY, n. 4, p.10-16, 2013.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (p. 33-53)

DIAS, R. E. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 590-604, set./dez. 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M.A; DOURADO, L. F (Org). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. (p. 28-43)

EVANGELISTA, M. N.; PAULA, M. de F. C. de. Currículo e produção de subjetividades. **Práxis Educacional**. v. 15, n. 33, p. 186-207, jul./set. 2019.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K.; SOUZA, A. G. de. **Formação docente no Brasil pós- 2000**: lances de um massacre intelectual. Florianópolis: UFSC, 2018. (p. 1-31)

FERNANDES, S.H.A.A.F; HEALY, L. Educação Matemática, um bem comunitário? Resistindo à normalização e a hegemonia do simbólico. **Boletim GEPEM**, nº 76, p. 202-220, jan./jun. 2020.

FERREIRINHA, I.M.N.; RAITZ, T. R. **As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas.** Revista Administração Pública. Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, mar./abr. 2010.

FILHO, K. P.; TEDI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p.45-59, jan./jun. 2013.

FOUCAULT, M. **História da loucura na Idade Clássica.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. Entretien avec Michel Foucault. In: **Dits et Écrits III – 1976-1979.** Paris: Gallimard, 1977. (p. 140-160).

_____. La vie des hommes infâmes. In: **Dits et Écrits III - 1976-1979.** Paris: Gallimard, 1977a. (p. 237-253).

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault uma trajetória filosófica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso – Aula inaugural no College de France.** Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. Sobre a História da sexualidade. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Diálogo sobre o poder. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV: estratégia poder-saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (p. 253-266).

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FREITAS, A. V.; RIBEIRO, W. G. Disputas pela Base Nacional Comum Curricular: pensando em diferença e em educação. **Revistas Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, 2018, n. 54, jul. / set., 2018. (p. 333–347)

FREITAS, L. C. de. **IDEB: pode ser pior do que parece.** Avaliação Educacional.- Blog do Freitas. Publicação em 06/09/2014. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2014/09/06/ideb-pode-ser-pior-do-que-parece/>> Acesso em: 18 jan. 2020.

GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. Ensaio para uma filosofia da educação. **Revista Educação**. São Paulo, Especial Biblioteca do Professor 3: Foucault pensa a Educação, 1 mar. 2007. (p. 16-25)

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

LAZZARATO, M. **O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal**. São Carlos: EDUFSCar, 2011.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In. AGUIAR, M.A; DOURADO, L.F (Org). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 23 a 27.

NETO, F.J.E.; CAMPOS, G.R. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. **XIII EDUCERE**, Congresso de Educação. Curitiba, PR, 2017, p. 6.

PASSOS, C. L. B.; SOUZA, A, P, G de. **Insubordinação criativa e tecnologia informática: experiências de ensino e de formação de professores que ensinam matemática** (Coleção Insubordinação Criativa). Campinas: Mercado de Letras, 2015. (p. 169-196).

PATARO, P. R. M.; BALESTRI, R. D. **Matemática Essencial 8º ano: ensino fundamental, anos finais**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2018. p. 120.

PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2020.

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

SANTOS, L. L. de C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 36, n. 100, set./dez., 2016. (p. 281-300)

SANTOS, P. C. A narrativa de uma professora de Matemática revelando ações de insubordinação criativa. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-

GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 23., 2019. São Paulo, SP. **Anais do XXIII EBRAPEM**. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, Campus Anália Franco, 2019. (p. 1-12).

SEEDUC. RJ. **Currículo mínimo 2013**, Rio de Janeiro, 2013.

SOUZA, A. C.; OLIVEIRA, D. A aprendizagem, a prática docente e alguns indícios de insubordinação criativa de professoras que ensinam matemática na infância. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Org.). **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (p. 43-63).

TREVISOL, M. G.; ALMEIDA, M. L. P. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Educação e emancipação**. Dossiê Temático v. 12, n. 3, set./dez. 2019. (p. 200-222)

VALLE, J. C. A.; CONRADO, A. L. Alteridade nos currículos de Matemática: a inversão do vetor e a ação dos atores na escola. **Teias**, v. 20, n. 59, p. 106-121, out/dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revista_teias/article/view/45284/31598>. Acesso em: 17 nov. 2019.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F. Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, Bragança Paulista, v.36, n.1, p.7-15, jan./abr. 2018.

SOBRE OS AUTORES

VALMÍRIA BARCELLOS PEREIRA CORREIO. Universidade Federal Fluminense. Professora das redes municipal e estadual. Mestranda em Ensino pelo INFES - Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior - UFF, Santo Antônio de Pádua.

MARCELO OLIVEIRA DIAS CORREIO. Universidade Federal Fluminense. Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012). É Pós doutor em Educação, especialidade em Didática da Matemática pelo Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa (UL) e em Educação pela Universidade Federal na Bahia (UFBA). Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense e Docente Permanente do Programa Stricto Sensu de Pós Graduação em Ensino (PPGen/UFF/INFES) , atuando na Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas



e Formação de Professores. Também é docente permanente do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEduCiMat) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

RECEBIDO: 15/12/2020.

APROVADO: 30/12/2020.