



Problematizando o paradigma liberal-meritocrático de educação escolar na história: novas direções e sentidos para a pesquisa em história da educação matemática

Questioning the liberal-meritocratic paradigm of school education in the history: new directions and meanings for research in the history of mathematics education

Antonio Miguel¹

Ana Cristina Ferreira²

Arlete de Jesus Brito³

Resumo

A educação escolar matemática brasileira ainda mantém incólumes o ideário e características estruturais e organizacionais herdadas dos debates que se sucederam, após a revolução francesa, acerca da organização dos sistemas nacionais públicos de escolarização moderna. O positivismo foi um dos pilares do processo civilizatório de escolarização pública de grande parte dos Estados nacionais do mundo moderno, cuja constituição se deu com base na matriz política do liberalismo meritocrático. Na videoconferência, em forma de mesa redonda, aqui proposta, pretendemos caracterizar e problematizar o paradigma de educação liberal-meritocrática instaurado a partir da Proclamação da República, a educação matemática que nele vem se praticando, e as pesquisas em história da educação matemática que têm sido realizadas para se preservar a memória desse paradigma. Com base nessa problematização, pretendemos também debater novos sentidos e direções que tais pesquisas poderiam vir a tomar em perspectivas críticas a esse paradigma.

Palavras-chave: História; Liberalismo; Educação Matemática; Pesquisa em História da Educação Matemática.

Nessas décadas iniciais do século XXI, assistimos a um avanço tecnológico sem precedentes nos campos da Informação e da Comunicação concomitante à globalização do mercado financeiro, da exploração da força de trabalho e do aumento da desigualdade social e econômica não só entre as diferentes nações, mas também

1 Livre Docente pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Faculdade de Educação, UNICAMP, Brasil. E-mail: miguel37.unicamp@gmail.com.

2 Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Educação Matemática, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Brasil. E-mail: anacf.ufop@gmail.com.

3 Livre Docente pela Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho (UNESP). Professora do Departamento de Educação, UNESP Rio Claro, Brasil. E-mail arlete.brito@unesp.br.

no interior de uma mesma nação.

Apesar das mudanças advindas com o regime neoliberal ou, talvez, principalmente por causa dele, a educação escolar do início desse século XXI, na maioria das instituições escolares, no Brasil e no mundo, ainda mantém incólumes o ideário e as características estruturais e organizacionais herdadas dos debates que se sucederam, após a revolução francesa, acerca da organização dos sistemas nacionais públicos de escolarização moderna (Miguel, 2018a).

Segundo Miguel (2018b), Comte (1798-1857) produziu a mais dogmática e duradoura matriz organizacional, cientificista, classificatória, disciplinar, evolutiva, etapista, meritocrática e propedêutica dos saberes, que selou globalmente o destino dos sistemas nacionais de educação pública, até mesmo na hoje extinta República Soviética. Segundo o discurso educacional associado a esse paradigma, a educação promoveria a igualdade entre as pessoas, no entanto, como observa Bourdieu (1998), há mais de 50 anos, a educação tem sido uma ferramenta de manutenção das desigualdades. Porém, até hoje, esta matriz educacional fascina reformadores de currículos. O mesmo ideário civilizatório evolucionista-historicista que levou à constituição não só da enciclopédia positivista comteana de organização dos saberes, mas também ao advento de teorias psicológicas do desenvolvimento humano e do desenvolvimento cognitivo das crianças foi o que inspirou também a constituição do modelo liberal-meritocrático de organização dos processos públicos de escolarização e dos currículos escolares disciplinares e hierárquicos de grande parte dos Estados nacionais do mundo moderno. Assim, esse modelo de organização dos saberes e do ensino-aprendizagem se tornou universal e conseguiu sobreviver a duas guerras mundiais, sem sofrer nenhuma modificação estrutural.

Com a Guerra Fria, a educação escolar passou a ser mais enfaticamente vista como condição para o desenvolvimento social e econômico de uma nação, conforme nos atesta a Carta de Punta Del Leste elaborada, em 1961, para nortear os mecanismos de alinhamento político do bloco capitalista aos ideais norte americanos. Além disso, a educação oportunizaria, aos mais “aptos”, a ascensão social e o exercício da cidadania. Segundo Arapiraca (1982):

A mística do capital humano passa a se constituir no passaporte da ascensão social possível, já que está ao alcance de todos a oportunidade de educar-se e daí aumentar o seu poder de barganhar maiores salários. Todos são iguais perante a lei. Ganha o mais apto. Reifica-se o indivíduo em detrimento da classe. Minimiza-se a contradição social básica entre o capital e o trabalho. (Arapiraca, 1982, p. 110)

Apesar da experiência traumática de colonização, pela qual passaram os países latino americanos, eles adotaram acriticamente esse modelo de educação proveniente do período pós Revolução Francesa e reiterado na época da Guerra Fria. Tal foi também o caso do Brasil.

O que tem o ensino de matemática a ver com isso? O que têm a ver com isso as pesquisas que fazemos em história da educação matemática? Poderiam tais pesquisas continuar ignorando essa exclusão social, política, econômica e cultural, pós-pandemicamente agravada, provocada por esta educação colonizadora secular de matriz liberal-positivista? Devemos nos limitar a resgatar a memória dessa escola colonizadora, da matemática colonizadora mobilizada por essa escola, da educação matemática colonizadora, em uma palavra, a memória do colonizador e da extensão metafórica de seu projeto colonialista mesmo após os gritos de independência de

suas ex-colônias? Como pensar a pesquisa em história da educação matemática sob um regime decolonial?

Na Mesa Redonda aqui proposta, a partir de episódios da História da Educação Matemática, pretendemos caracterizar e problematizar o paradigma liberal-meritocrático de educação escolar e, particularmente, a educação matemática que se faz em seu nome, bem como ampliar os significados e as direções que poderiam vir a tomar as pesquisas em história da educação matemática que, intencionalmente, venham a se produzir em questionamento aberto a esse paradigma, o que significa questionar as concepções de matemática, de educação, de educação matemática, de história e de história da matemática e da educação matemática que têm sido acriticamente mobilizadas por esse paradigma. A dinâmica da Mesa consistirá na exposição inicial dos três proponentes, seguida da disponibilização de um tempo para debate entre eles e as pessoas que estiverem participando virtualmente da videoconferência. As exposições individuais abordarão os seguintes temas:

1. Partindo-se da convicção de que o conjunto da obra de Wittgenstein pode ser visto não propriamente como uma filosofia, mas como um filosofar (auto)terapêutico acerca de um conjunto de problemas filosóficos, dentre eles, o problema da linguagem, a fala do primeiro integrante da mesa, será orientada pelo propósito de caracterizar como o aspecto decolonial desse modo pedagógico de filosofar pode contribuir para a desconstrução de imagens hegemônicas de história, matemática e educação que persistem na comunidade de historiadores da educação matemática, bem como para se produzir novos olhares para a questão: “que historiografias da matemática e da educação matemática nos aparecem quando nos fazemos historiadores filosoficamente orientados por uma atitude terapêutico-decolonial na condução de nossas investigações?”. Sob uma perspectiva terapêutico-decolonial, a desconstrução de nossas imagens hegemônicas de história e de pesquisa historiográfica passa pela consideração do fato de que historiografias terapêutico-decoloniais da matemática e da educação matemática não podem mais se deixar orientar por pressupostos discriminadores de quaisquer natureza, e que nos têm levado, ainda que involuntariamente, a dar continuidade à produção de historiografias modernas, isto é, colonizadoras, que se caracterizam como historiografias humanistas, personalistas, epistêmicas, disciplinares, evolutivas, nacionalistas, imperialistas, sexistas, misóginas, racistas e homofóbicas. Dado serem questionadoras de historiografias disciplinares, não faria mais sentido, sob uma perspectiva terapêutico-decolonialista, insistir na produção de historiografias disciplinares autônomas da matemática ou de quaisquer outras disciplinas. Trata-se, então, de se investir na produção de historiografias indisciplinadas que tomem como foco de investigação, dentre outros, problemas decidíveis, isto é, problemas que possam ser configurados e solucionados através da invenção de jogos normativos de linguagem, cujas gramáticas possam conduzir inequivocamente a soluções consideradas adequadas de tais problemas. Por sua vez, a desconstrução de nossas imagens hegemônicas de educação escolar e de formação de professores deve passar pela consideração do problema de que a educação brasileira, ao longo de toda a sua história, não conseguiu se liberar de discursos humanistas redentores, fossem eles humanismos ditos “cristãos” -

católicos, protestantes ou evangélicos -, fossem eles humanismos liberais ditos laicos de direita ou de esquerda. A desconstrução dessa oposição aponta para um deslocamento que se orienta pela aposta em uma organização pós-humanista da educação escolar, dado que todos os humanismos se mostraram historicamente desumanos, não só em relação aos seres humanos, mas também em relação a todos os demais seres naturais, de modo que uma educação pós-pandêmica não pode mais ignorar a reação cada vez mais desestabilizadora que os seres ditos não-humanos impõem às formas de vida humanas.

2. Nas primeiras décadas do século XIX, o processo de industrialização se intensificou em países da Europa e demandou, cada vez mais, novos conhecimentos científicos e novas aplicações desses à tecnologia. A educação deveria formar pessoas que atendessem a essa demanda. Além disso, o aumento da quantidade de operários disponíveis para a indústria que se mecanizava; a modernização dos meios de transporte; o estabelecimento da classe burguesa não apenas como poder econômico, mas também político, e a racionalização do tempo e da divisão do trabalho possibilitaram não só a reorganização do capital e do sistema produtivo, mas também uma produção cada vez maior de mercadorias e de lucro. Era necessário formar tanto os que organizavam o trabalho, quanto os que o executavam e, nesse contexto, intensificaram-se as discussões sobre a educação (veja-se, por exemplo, as teorias de Pestalozzi (1746-1827), de Fröbel (1782-1852), de Comte (1798-1857) e de Durkheim (1858-1917) sobre o assunto) que tomou para si os pressupostos tanto do liberalismo político quanto do econômico. Porém, tais discussões desconsideravam parte da população infantil que, devido à situação de vida, não podia frequentar escolas. Essa educação alinhada aos ideais liberais foi assumida nos inícios do projeto republicano brasileiro e se refletiu na criação dos grupos escolares logo após a proclamação da República. No entanto, entre finais do século XIX e primeiras décadas do século XX, em cidades onde despontava a nascente industrialização brasileira, crianças e adolescentes, filhos de migrantes e de escravos recém libertos, tiveram acesso apenas a uma educação não escolar, alguns porque trabalhavam e não tinham como frequentar a escola, devido ao tempo despendido no trabalho, outros porque viviam da mendicância ou de pequenos roubos e eram recolhidos a instituições que objetivavam reformar a conduta desses jovens e transformá-los em “bons” trabalhadores. Na segunda apresentação, se discutirá essa educação não escolar e conhecimentos matemáticos nela envolvidos. Para tal, serão utilizados, como fontes, jornais e fotografias da época e decretos sobre o assunto.
3. No início do século XX, em especial na década de 1930, novos ares trazidos pelo movimento escolanovista prometiam mudanças “promissoras” para a educação em geral e para a educação matemática em particular. Porém, o que mudou no ensino de matemática nas escolas? Algo mudou em termos de que matemática era ensinada? Ou de como era pensada a escola e para que alunos? Algo mudou em termos da formação dos professores que ensinavam matemática? A terceira apresentação pretende problematizar essas e outras questões, a partir da legislação da época e de documentos relacionados à temática.

Referências

- Arapiraca, J. O. (1982). *A USAID e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Miguel, A. (2018a). O cravo de Diderot e as novas políticas educacionais: um diálogo com as luzes em uma nova época de trevas. In: Oliveira, Andréia Maria Pereira & Ortigão, Maria Isabel Ramalho (Orgs.). *Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em Educação Matemática*. Livro Eletrônico. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Coleção SBEM 13, pp. 298-320.
- Miguel, A. (2018b). Desconstruindo o mérito da educação escolar meritocrática: uma profissão de fé. In: Godoy, Elenilton Vieira; Silva, Marcio Antonio; Santos, Vinício De Macedo (Orgs.). *Currículos de matemática em debate: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em Educação Matemática*. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 69-88.