



Currículo-Texto-Discurso-Documento-Espaço-Território

Curriculum-Text-Discourse-Document-Space-Territory

Júlio César Gomes de Oliveira¹

Deise Maria Xavier de Barros Souza²

RESUMO

Este texto apresenta um exercício de problematização do modo como o currículo de matemática é questionado a partir de alguns estudos desenvolvidos em um grupo de pesquisa, interrogando o que pode um texto-discurso-documento na vida de alunos e de professores na escola e fora dela. Propõe uma maneira-de-enxergar-o-mundo na construção de um caminho de pesquisa construída no percurso. Apresenta como movimento de análise o trabalho de descrever enunciados na articulação de teorizações foucaultianas em uma interlocução com pesquisadores contemporâneos do campo curricular da Educação Matemática. As problematizações de um currículo-texto-discurso-documento em um currículo-espaço-território indicam uma produção e reprodução de identidades. Silenciamentos que delimitam espaços geográficos de atuação social no desenvolvimento de toda uma série de verdades sobre o currículo de matemática. Um jogo discursivo de ajustes de condutas e capacidades para constituir sistemas reguladores e concordes ao movimentar uma tecnologia de exclusão social: currículo-texto-discurso-documento.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo de Matemática. Teorizações Contemporâneas. Problematização

ABSTRACT

This paper presents an exercise of problematization of the way how the mathematics curriculum is questioned from some studies developed in a research group, questioning what can a text- discourse -document in the life of students and of teachers in and out of school. It proposes a way-of-see-the-world in the construction of a path of research built in the course. It presents as analysis movement the work of describing enunciations in the articulation of foucaultian theorizations in an interlocution with contemporaneous researchers of the curricular field of the Mathematical Education. The problematizations of a curriculum-text-discourse-document in a curriculum-space-territory indicate a production and reproduction of identities. Silencings that delimit geographical spaces of social performance in the development of a whole series of truths about the mathematics curriculum. A discursive game of adjustments of conducts and capacities to constitute regulatory and concordant systems when moving a technology of social exclusion: curriculum-text- discourse-document.

KEYWORDS: Mathematics Curriculum. Contemporary Theorizations. Problematization

¹ Doutorando em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS/MS – Campus Campo Grande, Brasil. Professor da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município de Rio Verde – Goiás, Brasil. *E-mail:* jcmathmusicrv@gmail.com.

² Doutoranda em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS/MS – Campus Campo Grande, MS, Brasil. Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município de Campo Grande – Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail:* deisexah@hotmail.com.

Currículo-lugar-espaço-território

o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (TADEU DA SILVA, 2011a, p. 150).

Neste texto, apresentamos um exercício de problematização do pensamento de um currículo de matemática questionado a partir de alguns estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM)³ longe de certezas, ou para além delas, do mundo das ideias que constitui uma realidade isenta de relações sociais. A problematização é compreendida como “o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.)” (FOUCAULT, 2014, p. 236). A problematização, neste texto, é, então, tomada como um exercício de repensar o já pensado no movimento de pesquisa de um grupo de estudos.

Na diversidade social, um currículo de matemática múltiplo e em multiplicidade os seus significados escapam “daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram” (TADEU DA SILVA, 2011a, p. 150) o pensamento – um currículo como lista de conteúdos que deverá ser ensinada para alunos no espaço escolar. Mas, um currículo de matemática enquanto texto-discurso-documento forja identidades, pois é interpelado por meio de relações sociais muito complexas (SILVA, 2016a). Relações que fazem de um currículo-trajetória-viagem-percurso um espaço permeado por relações de poder. Isso significa considerar que é ‘possível a alguns agirem sobre a ação dos outros’ (FOUCAULT, 1995, p. 246) por meio de relações assimétricas – somos todos reprodutores de verdades sociais.

Pensar um currículo de matemática, uma escola, uma sociedade ou outros espaços sociais sem relações de poder só poderia ser uma abstração ou, talvez, uma ilusão (FOUCAULT, 1995). Assim, o currículo nas pesquisas desenvolvidas no GPCEM é texto-

³ GPCEM - Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática, cadastrado no CNPq, certificado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e coordenado pelo professor Dr. Marcio Antonio da Silva, *site*: www.gpcem.com.br.

discurso-documento encharcado de tramas discursivas. O currículo de matemática é prática discursiva que se inscreve na vida-trajetória-viagem-percurso de alunos e de professores na escola, forjando identidades. Uma prática discursiva como

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2013a, p.136).

Pensar um currículo de matemática, como prática discursiva, é compreendê-lo em um conjunto de regras anônimas e históricas que define as condições de possibilidades pelas quais professores e alunos podem exercer uma função enunciativa – aquilo que se pode dizer de um currículo de matemática. Desse modo, o currículo estabelece um conjunto de regras constituídas historicamente e constrói verdades sobre o que aprender e como ensinar. O que é dito está amarrado às relações de poder e saber de uma época, isso porque o exercício de uma prática discursiva de um currículo de matemática se ajusta a determinadas regras sociais, expõe relações que se movimentam discursivamente, mas também e, principalmente, mascara outras (FISCHER, 2012).

Considerar o currículo de matemática como prática discursiva que forja identidades é assumir uma postura que interroga *o que pode um texto-discurso-documento na vida de alunos e de professores na escola e fora dela?* Com isso, buscamos apresentar os modos pelos quais temos inventado uma maneira-de-enxergar-o-mundo que pensa a pesquisa de um currículo-texto-discurso-documento problematizado nos estudos no GPCEM, para potencializarmos o nosso próprio pensamento sobre o currículo de matemática como texto de prescrição – repensar o pensamento curricular (SILVA, 2016a; 2016b).

Uma maneira-de-enxergar-o-mundo

O currículo, enquanto objeto de uma racionalidade do paradigma cartesiano, pensado como coisa que se carrega, como lista de tópicos, de temas, de autores, de guias, de prescrições e de conhecimentos, na necessária condição para a formação de alunos na escola faz parte das luzes do mundo moderno. O nosso tempo, esse que nos rege e rege nossas necessidades. Mas, também, é o tempo em que desigualdades são acentuadas no campo da Educação por processos de seleções cada vez mais institucionalizados. Problematizar o currículo de matemática, nesse cenário, é questionar sua marca de neutralidade corporificada,

expor e denunciar a animação das coisas do currículo de matemática na produção de subjetividades de alunos e de professores – seus afetamentos para uma vida depois da escola. Para (quem sabe?) abrir espaços onde os diálogos do currículo de matemática possam questionar um corpo científico que foi sistematizado para que alunos na escola possam conhecer a matemática, mas que, em sua maioria, não chegam à universidade (MIGUEL, 2016).

Com isso, precisamos inventar modos de enxergar o mundo da pesquisa em Educação Matemática. Uma “maneira-de-enxergar-o-mundo”⁴ para não cairmos na armadilha de concluirmos aquilo que já sabíamos antes mesmo de começar, para que possamos “descrever a produção de significados que é feita a partir de problematizações realizadas por nós” (SILVA, 2016a, p. 330).

Para tomarmos como superfície de análise o currículo de matemática como prática discursiva é preciso uma maneira-de-enxergar-o-mundo da pesquisa – enxergar mundos que são tecidos por pesquisadores no GPCEM (NETO, 2011; OLIVEIRA, 2015; SOUZA, 2015; CORADETTI, 2017). O modo como enxergamos é do campo da construção, isto significa que no contexto das metodologias desenvolvidas por pesquisadores do GPCEM há uma intenção, como uma vontade de potência, em produzir um deslocamento do entendimento de método como caminho delineado *a priori* para um caminho construído no percurso. A construção é o trabalho de fazer o substantivo se intencionar verbo – ação indeterminada – no caminho, no percurso, no curso de uma pesquisa. Também, um trabalho de ouvir: ouvir e deixar-se embalar pelos acontecimentos da pesquisa. Isto porque tentar construir ou reconstruir uma aritmética para a composição das análises assentada sobre um regime de verdade universal cartesiana seria “reintroduzir na arma do combate aquilo contra o qual combatemos” (FOUCAULT, 1975, p. 13). Um currículo-lugar-espaco-território já pensado na superficialidade discursiva para a produção de um mesmo, que acentua desigualdades sociais dentro e fora da escola por um currículo chamado de *matemática*.

Nesse espaço, o trabalho do pesquisador é descrever enunciados⁵. Uma operação quase romanceada da vida de um pesquisador que dá vida a uma pesquisa, como aquele que

⁴ Cf. Silva, 2016a.

⁵ Cf. Foucault (2013a, p. 105), o enunciado “é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita)”.

gesta um objeto-currículo-de-matemática, um objeto-problema, uns tantos-objetos encontrados no caminho e se lança. Que na construção articula teorias em pequenas partes, em ordens diversas, de tal forma e, por esse motivo, não outro, deixam de ser aquilo que eram – não podem ser totalizadas e nem integralizadas ao pensamento de outro pesquisador (PARAÍSO, 2012).

Descrever é antes de tudo um trabalho de abandono. Abandonar certezas e normas de uma cientificidade do mesmo – onde, em primeiro momento, a descrição “toma por norma a ciência constituída; a história que ela conta é necessariamente escandida pela oposição verdade e erro, racional e irracional, obstáculo e fecundidade, pureza e impureza, científico e não científico” (FOUCAULT, 2013a, p. 229); de colocar em um modo de suspeita a “história que a matemática não deixa contar sobre si mesma, no processo de sua própria elaboração” (ib., p. 228). Para que possamos interrogar como um currículo se cristalizou e pode assumir *status* de base, de conhecimento matemático que deve ser ensinado e aprendido por todos na escola, de uma construção histórica de ciência neutra – abandonar a ideia de uma ciência já demarcada como essencial. Descrever é, ainda, o abandono da análise histórica que toma como ponto de ataque o limiar de uma epistemologia – uma descrição situada em um ponto que divide sua positividade e uma teoria do conhecimento (FOUCAULT, 2013a, p. 229). O mais difícil dos abandonos – somos desse tempo. Construimos verdades, mas sabemos que

a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, 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; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2015, p. 51-52).

O currículo de matemática como discurso, imerso em relações de poder, constitui verdades no campo social da Educação Matemática, funciona como um regime de verdade, cuja intencionalidade é a produção discursiva para a constituição de formas de controle e de regulação social. Portanto, “se o poder e a verdade estão *ligados numa relação circular*, se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade” (GORE, 2011, p. 10).

O currículo de matemática que acontece na escola, com suas prescrições é deste mundo. É verdade constituída que faz circular sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e seus efeitos de poder, induzidos por ela, a reproduzem. Esse é o trabalho da descrição de um pesquisador que interroga o currículo de matemática no contexto das problematizações desenvolvidas no GPCEM.

Na ação de descrever, fazemos uso da caixa de ferramentas de pesquisadores do currículo (TADEU DA SILVA; VEIGA-NETO; PARAÍSO; FISCHER; SILVA)⁶ e de teorizações de Michel Foucault⁷. Um movimento que produz um deslocamento do uso de teorias como ferramentas, não para “formular a sistemática global que repõe tudo no lugar, mas analisar a especificidade dos mecanismos de poder, balizar as ligações, as extensões, edificar pouco a pouco um saber estratégico” (FOUCAULT, 2012, p. 251). Talhar um saber que se articula a um currículo de matemática para produzir subjetividades. Assim, as teorias articuladas no exercício descritivo-analítico integram, no momento em que se propõe um modo de finalizar o trabalho investigativo, uma *caixa de ferramentas*⁸, com usos muito particulares, para interrogações na articulação saber-poder-verdade na produção de um currículo de matemática que forja identidades sociais:

a teoria como caixa de ferramentas, quer dizer:

-que se trata de construir não um sistema, mas um instrumento: uma *lógica* própria às relações de poder e às lutas que se engajam em torno deles;

-que essa pesquisa só pode se fazer aos poucos, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) sobre situações dadas (FOUCAULT, 2012, p.251).

Operar como *conceitos-ferramenta*⁹ as teorizações de Michel Foucault e de pesquisadores do currículo nos possibilita interrogar as condições de possibilidades de técnicas gestoras de diferenças no e pelo currículo de matemática, enquanto texto-discurso-documento para

mostrar que os “discursos”, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o

⁶ 2011a, 2011b; 2005, 2007, 2011; 2012; 2012; 2016a, 2016b.

⁷ 1975; 1995; 2012; 2013a; 2013b; 2014; 2015.

⁸ Cf. Foucault, 2012.

⁹ Cf. Veiga-Neto, 2007.

discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva (FOUCAULT, 2013a, p.59).

Olhar o currículo de matemática como discurso possibilita questionar as formações discursivas reprodutoras de diferenças sociais que se apoiam no currículo de matemática, constituindo uma condição de existência para além de uma ligação na superficialidade discursiva ou na suposição de uma alocação obscurecida e oculta. Um exercício que vai além de uma descrição correlata entre palavras e coisas do conhecimento cartesiano da matemática, entre o dito e o não dito, “uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2013a, p. 60). Práticas que constituem sujeitos sociais, atores interceptados pelo campo curricular da matemática na escola e fora dela.

Para Alfredo Veiga-Neto (2011), as práticas sociais assumem um caráter singular e fundamental para discussões que buscam uma aproximação com o pensamento de Michel Foucault, conforme referência em que cita Lecourt (1980)¹⁰ “pela palavra prática [Foucault] não pretende significar a atividade de um sujeito, [mas] designa a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o “discurso” (p. 45). Um discurso currículo de matemática – currículo-texto-discurso-documento.

Currículo-texto-discurso-documento

Currículos-textos-discursos-documentos: foram tecidos por nós e por outros. Ainda que nossos parceiros do GPCEM, outros. Produzir um exercício de problematizar o pensamento já pensado de alguns estudos desenvolvidos no grupo é compor com ideias daqueles que fazem do GPCEM um lugar de estudos. Sabendo que “o estudo só pode surgir no lugar em que as respostas não saturam as perguntas, no lugar em que são, elas próprias,

¹⁰ Em referência a Lecourt (1980, p. 108).

perguntas. Ali, onde as palavras não cobrem o silêncio, mas são, elas próprias, silêncio” (LARROSA, 2003, p. 55) faz desse exercício, um movimento ainda mais difícil.

Currículo-texto-discurso-documento:

Eles são matriculados nas salas de matrícula, que eles escolherem. Então, depois de um mês de aula, eles fazem um simulado classificatório, que é um simulado geral. Sessenta, setenta questões. É avisado com antecedência o conteúdo prévio pra estudar, já entra na nota deles. De vinte e cinco a trinta maiores notas deste simulado vão pra sala “A”. Os outros continuam mesclados, ou continuam na sala que está, ou se estavam na sala “A”, migram para outras salas pra não permanecerem na sala “A”. E todo bimestre, início de bimestre a gente tem esse simulado. Então, ele pode entrar no primeiro bimestre e permanecer na sala “A”, ou ele pode subir e descer todo bimestre.

Qual é o objetivo da sala “A”? Os professores são os mesmos, a prova é a mesma, a carga horária é a mesma, só que eu tenho ali, alunos mais ou menos no mesmo nível. Então, rende mais em exercício, e as perguntas são mais complexas, então eles exigem mais do professor, e o professor pode exigir mais deles. Enquanto que nas outras, tem o procedimento normal, a gente continua incentivando os alunos a estudarem, ninguém é estrela por estar na sala “A” e ninguém é breu por estar nas outras salas, não. A oportunidade é igual, então a gente incentiva esse aluno a continuar estudando pra ele ir pra uma sala “A”, e se ele não conseguir a ideia é que ele continue crescendo gradativamente. Por que, às vezes, eu tenho um aluno em que a nota dele é nove ou dez, e que ele ofusca o outro que precisa perguntar, que precisa tirar as dúvidas. Então, por isso, que a gente, não é um preconceito, é o contrário, tenho um aluno dez numa sala em que eu tenho alunos cinco, seis, eu tenho que segurar esse aluno dez até nivelar o outro, então eu fico, é mais fácil eu segurar um dez do que eu subir de uma hora pra outra, um cinco, não é. Então a gente dá oportunidade para os dois (NETO, 2011, p. 89).

Currículo-texto-discurso-documento:

Geralmente, também, qual o meu foco, o que procuro fazer? Eu puxo bastante para o ENEM¹¹ porque é isso que os leva hoje à Universidade e já que o Ensino Médio... Existe um dilema sobre qual é a nossa função; e eu já perguntei um monte de vezes e o pessoal fica meio

¹¹ Em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

perdido: é levar os alunos à Universidade ou ensiná-los simplesmente a serem bons cidadãos? Mas, eu acho que a gente não pode perder o foco da Universidade, então o que eu faço, eu não coloco geralmente exercícios com muitas casas decimais. Eu até faço matemática financeira sem calculadora, mas daí divisão eu falo para eles: façam até a terceira casa decimal, aproxima para a segunda e fecha para o aluno conseguir fazer as operações básicas. (OLIVEIRA, 2015, p. 169).

Currículo-texto-discurso-documento:

Hoje eu quero todo mundo em silêncio, quem falar vou anotar o nome! Isso é o cotidiano, infelizmente. Falo que isso é um pecado, ainda mais na escola pública – A única chance que o aluno tem de ganhar mais do que um salário mínimo é estudando. Eu faço parte do processo da vida dele, como eu vou ficar sentada? Eu tenho que, no mínimo, falar coisas boas para ele, eu fiz isso a vida inteira, é muito legal. Não gosto que mandam avaliar um conceito. Eu posso avaliar tarefa, vou contar quantas tarefas o aluno fez e quantas ele não fez, faço um cálculo e isso vai ser um número exato. Então, em todas as escolas que eu trabalhei e trabalho até hoje, no final das contas sai uma coisa chamada boletim. Tudo vai somar números! Se o pai morreu, se não morreu, se está com dor ou se não está, eu tenho que dar uma nota. Se eu pudesse dava dez para todo mundo nessa nota, eu não gosto disso, preferia que não tivesse. É para somar números? Então vamos fazer provas, vamos fazer exercício em sala... eu prefiro. Prefiro dar uma lista – Vamos fazer uma lista, vamos treinar primeiro e depois eu vou dar uma lista sem compromisso, para ver se vocês sabem. Tem aluno que gosta e tem vontade de fazer, mas o aluno que não gosta, ele estuda porque faz parte do processo da vida do ser humano, rico ou pobre (SOUZA, 2015, p. 95).

Currículo-texto-discurso-documento:

Pensar o currículo de matemática indissociável de um jogo discursivo do verdadeiro e do falso que classifica e divide o contexto social dentro e fora da escola, para constituir e alimentar um sistema de seleção social que nos “impedem de pensar, ver e dizer certas coisas”¹² é problematizar sua linguagem excludente. A linguagem da matemática que o currículo constitui na escola é excludente, na medida em que alunos são subdivididos entre aqueles que são dez, nove, seis, cinco – em números. Mas, também divide professores e

¹² Cf. Tadeu da Silva, 2011b.

escolas entre os melhores – entre aquelas que são classificadas como de excelência. O contexto escolar da pesquisa de Neto (2011) nos potencializa a pensar o quanto o currículo classifica para uma vida fora da escola – uma escola de excelência para alguns poucos alunos e professores e, por isso, questionamos “o que pode um currículo de matemática na vida de alunos?”.

O GPCEM se pôs em movimento e em movimento assumimos que o currículo não é uma relação de conteúdos neutra. Há uma intenção do “quê” ensinar entrelaçada a “uma importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas” (TADEU DA SILVA, 2011a, p. 15). Quando um currículo de matemática classifica para nivelar alunos na escola, repensamos o pensamento de nossas pesquisas, pois

- questões sociais, culturais, políticas e econômicas também dizem respeito à matemática escolar. A matemática não pode ser atravessada por discursos de alienação que a conduz a um status de neutralidade nas discussões contemporâneas.

- Um grande impacto social da Educação Matemática não seria produzir resultados aplicáveis nas salas de aula, nem construir métodos de ensino infalíveis e à prova de professores, muito menos diagnosticar novas dificuldades de aprendizagem dos estudantes, mas sim ajudar os estudantes a problematizarem, construindo questões que sejam significativas nas realidades vivenciadas por eles. Em outras palavras, construir problemas é mais significativo que resolvê-los. E não me refiro a problemas usuais, mas àqueles que envolvem processos de problematização.

- Antes de propor o ensino de um conteúdo ou o uso de um material curricular, seria recomendável que buscássemos responder: por que devemos ensinar ou aprender determinado conteúdo ou usar um material curricular específico? Em que medida isso contribui para a formação do estudante? Que formação estou privilegiando? Que formação estou menosprezando? (SILVA, 2016b, p. 51-52).

Interrogamos regimes de verdade que se atam a efeitos de poder para acentuar diferenças sociais e, assim, questionamos por que alunos de escolas públicas devem ter seu currículo simplificado para conseguirem aprender as operações básicas? Quem são os privilegiados? Para uma escola de excelência não há dúvidas. No dilema de formação: universidade ou cidadania? Oliveira (2015) nos faz pensar como naturalizamos desigualdades sociais no e pelo currículo, pois

alguns dos problemas econômicos, sociais, culturais e políticos abordados pela educação são, muitas vezes, transformados em problemas

administrativos e técnicos. Uma escola modelo deve conseguir competir no mercado; um material didático também entra nessa competição e o currículo é um ponto chave para essa concorrência. Os alunos são vistos como consumidores do ensino e os professores, como treinadores para capacitar/instruir seus alunos a fim de que se integrem no mercado de trabalho e no jogo competitivo estabelecido por essas relações (CORADETTI, 2016, p. 63-64).

Desigualdades como efeitos de verdades de um currículo-espaco-território em que “há regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados. São, em geral, os domínios científicos. No caso das matemáticas, é absoluto” (FOUCAULT, 2012, p. 228).

Assim, procuramos “forjar instrumentos de análise, de ação política e de intervenção política sobre a realidade que nos é contemporânea e sobre nós mesmos” (ib., p. 235) para potencializar nosso pensamento sobre o currículo, a matemática, a produção de conhecimento no campo da Educação Matemática junto a pesquisadores do currículo que reivindicam um movimento de luta por uma radical democratização da

educação pública brasileira: universalização e gratuidade do acesso, da permanência e da saída da escola básica; reinvenção da escola básica de modo que ela se volte para a formação política democrática do cidadão descolonizado e vigilante da perpetuação da sociedade democrática; fim dos vestibulares para o acesso à universidade; reinvenção da universidade de modo que ela se torne socialmente referenciada; reinvenção da formação profissional. Isso porque, não podemos mais pensar a contemporaneidade da educação matemática escolar e da pesquisa em educação matemática independentemente de se pensar a contemporaneidade ou dimensão sombria da própria educação escolar como um todo, da formação de professores e, mais amplamente, de todo o sistema educacional brasileiro, nele também incluída a educação superior (MIGUEL, 2016, p. 355).

Lutas que nos põem em movimento quando interrogamos um currículo enquanto texto, discurso, documento – permeado por relações de poder que não é um “privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de um conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados” (FOUCAULT, 2013b, p. 29) – rico ou pobre. Somos nós, e não outros, que movimentamos e reconduzimos as verdades desse mundo, que ensinamos que a vida dos estudantes poderá ficar melhor com o estudo de um currículo de matemática na escola – uma oportunidade, senão única, de não ser um assalariado mínimo (SOUZA, 2015). Mas, o quanto um currículo de matemática permite escapar dessa rede discursiva ainda é um mistério.

Quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na subjetividade (TADEU DA SILVA, 2011a, p. 15).

Nossas problematizações nos inserem em uma arena de luta contra essa abstração de paralisar o pensamento intelectual de produção do conhecimento científico no campo curricular da Educação Matemática, em que tudo chamam por números, ainda que o pai morresse ou, mesmo que a morte não aconteça. Apagamos tudo do currículo para treinar os alunos, sejam de escolas públicas ou particulares, ainda que não atribuam significados para o currículo de matemática e põe em circulação modos de vida excludentes (SOUZA, 2017).

Um currículo-texto-discurso-documento põe em circulação modos de vida ao selecionar, classificar e excluir uns em relações aos outros. Um processo de exclusão permanente entre bons e maus alunos, de instituições de excelência e não excelência e tantas outras classificações que tornam a vida dos estudantes de um currículo-espaco-território como o granito que sedimenta vontades outras, impedindo escapes para outros modos de vida.

É no GPCEM que nos encontramos para duvidar de nossas certezas, de nossas adjetivações do campo curricular moderno – estranheza a um pensamento na oposição dos binarismos que nos confinaram. O GPCEM é vontade de incerteza, de estudos que não se findam, pois é o lugar onde as respostas não saturam as perguntas.

Currículo-documento-de-identidade

A questão central de olhar com estranheza para um currículo-texto-discurso-documento e problematizá-lo em seus espaços-territórios, seja no livro didático, nas narrativas de professores, na escola em pesquisas no campo da Educação Matemática é a de interrogar um conjunto de procedimentos regulados para a produção de verdades sobre um currículo de matemática, nas luzes do mundo moderno. É estranhar nossa posição enquanto pesquisadores. O que somos? O que deixamos que façam de nós e de nossas pesquisas? Por certo, somos, como diz Foucault (2015, p. 52), “portadores de valores universais”. Alguém que ocupa uma posição estratégica e, por isso, conectada a “dispositivos de verdade em nossas sociedades” (ib., p. 52) – e no campo da Educação Matemática.

A difusão de verdades de um currículo-texto-documento está diretamente centrada nas instituições que o produzem e o reproduzem. As verdades sobre a escola, a qualidade do

Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS – v. 10, n. 22 – Seção Temática – Ano 2017

ensino, a importância do estudo, as prescrições de uma Base Nacional Comum Curricular, são exemplos de que a verdade de um currículo “é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos” (FOUCAULT, 2015, p. 52). Um estranhamento pensar o currículo atravessado por esses textos-discursos que produzem e reproduzem identidades – que tipo de identidades impulsiona? Que tipos de formação deixam de proporcionar quando de nossas escolhas curriculares? É possível não produzir processos de exclusão social ao fazermos nossas escolhas? Perguntas que não se findam...

Potencializamos o pensamento, ou, ao menos, tentamos, das questões levantadas nas pesquisas desenvolvidas no GPCEM não nos termos da ciência-ideologia, mas em termos de verdades-poder. Pesquisas que construímos pontual e historicamente e que colocamos em circulação quando um currículo-texto-discurso-documento entra no jogo discursivo da Educação Matemática, movimentado por nós – pesquisadores de um currículo-texto-discurso-documento.

No campo curricular, nossas escolhas produzem silêncios, delimitam espaços geográficos de atuação no desenvolvimento de toda uma série de verdades sobre o que é o aluno, como ele deve ser, o que deve ser para se tornar útil e produtivo socialmente: currículo-espaço-território. Um jogo que pode tomar o currículo de matemática como instrumento discursivo de ajustes de condutas e capacidades e, assim, constituir sistemas reguladores e concordes para movimentar uma tecnologia de exclusão social. O que pode o movimento discursivo da matemática nesse contexto? Que silenciamentos reproduz?

É preciso saber reconhecer que provocamos esses abalos, que fazemos parte dessa onda de um estado de prescrições, de seleções, de processos de avaliações cada vez mais institucionalizados – tecnologias que facilitam uma classificação de alunos dentro e fora da escola.

Um currículo-texto-discurso-documento forja identidades quando olha para a multiplicidade de alunos e professores, buscando por similitudes em um processo de prescrições curriculares unificadoras de diferenças sociais e culturais que nos constitui e produz silenciamentos.

Um currículo.

Um currículo-texto-discurso-documento.

Um currículo-espaço-território.

Um currículo-documento-de-identidade.

Um currículo-texto-discurso-documento-espaco-território.

Referências

- CORADETTI, Camila Aparecida Lopes Manoel. **Um olhar contemporâneo para a matemática financeira presente nos livros didáticos do ensino médio**. 2017. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.
- DANTE, Luiz Roberto. **Matemática: contexto e aplicações**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013. v. 3.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FOUCAULT, Michel. As respostas do filósofo. **Jornal da tarde**, São Paulo, 01 nov. 1975, p. 12-13.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995, p. 231-249.
- _____. **Ditos e escritos: estratégia, poder-saber**. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. v.4.
- _____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. – 8. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.
- _____. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramalheite. – 41. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b, p. 164-185.
- _____. O cuidado com a verdade. In: _____. **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 234-245.
- _____. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GORE, Jennifer. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 9-20.
- LARROSA, Jorge. **Estudar = estudar**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LECOURT, Dominique. **Para uma crítica de la epistemologia**. Tradução Marta Rojtzman. – 2. ed. – México: Siglo Veintiuno Editores, 1980, p. 104-111.
- MIGUEL, Antonio. Entre Jogos de Luzes e de Sombras: uma agenda contemporânea para a educação matemática brasileira. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**
 Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS – v. 10, n. 22 – Seção Temática – Ano 2017

Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, v. 9, n. 20, p. 323-365, 2016.

NETO, Vanessa Franco. **Competências profissionais de professores de Matemática do ensino médio valorizadas por uma “boa” escola: a supremacia da cultura da performatividade**. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

OLIVEIRA, Júlio César Gomes de. **Currículos de matemática no ensino médio: significados que professores atribuem a uma Trajetória Hipotética de Aprendizagem desenvolvida à luz da Educação Matemática Crítica**. 2015. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves, (organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

SILVA, Marcio Antonio da. Problematizando o Uso das Expressões 'Responsabilidades Sociais' e 'Implicações para a Sala de Aula'. **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 328-342, 2016a.

_____. Investigações Envolvendo Livros Didáticos de Matemática do Ensino Médio: a trajetória de um grupo de pesquisa. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, Londrina, v. 9, n.3, p. 36-54, 2016b.

SOUZA, Deise Maria Xavier de Barros. **Narrativas de uma Professora de Matemática: uma construção de significados sobre avaliação**. 2015. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Mestrado em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

SOUZA, Deise Maria Xavier de Barros; SILVA, Marcio Antonio da. Recuperação Escolar: uma ferramenta de significação no caminho para a seleção de sujeitos sociais. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 31, n. 57, p. 70-89, 2017.

TADEU DA SILVA, Tomaz. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 249-260.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Mariza Vorraber (org.); VEIGA-NETO, Alfredo; LARROSA, Jorge; GRUN, Mauro; FISCHER, Rosa Maria Bueno; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; CORAZZA, Sandra Mara. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 23-38.

_____. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GPCEM – Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática. Disponível em: <http://www.gpcem.com.br/>.

Submetido em março de 2017

Aprovado em maio de 2017

