

MARCOS AURELIO ZANLORENZI

**RELAÇÕES DE PODER E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA:
HORIZONTES PARA UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação do Programa de Mestrado em Educação, linha de pesquisa: Educação Matemática, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna

**Curitiba
2004**

Dedico este trabalho a
Giulliano e Giancarlo,
verdadeiras esperanças de
um mundo mais justo,
fraterno e humano.

Agradecimentos^a

Foucault nos mostra que é no corpo que se encontra o estigma dos acontecimentos passados e que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros. Por se constituir como superfície de inscrição dos acontecimentos, mostra-nos inteiramente marcado de história.

Neste sentido é que fui buscar em meu corpo as marcas que, de alguma forma, tornaram possível este trabalho. Como todas as marcas são importantes, optei por descrevê-las na ordem em que me foram sendo impressas. Assim, agradeço,

- aos meus pais, Attilio e Zoraide, pelo incansável incentivo aos estudos e por sempre estarem a meu lado, em especial nos momentos de maior necessidade.
- à Jocimara e ao Marcos, pela amizade irmã que supriu, em grande medida, minha ausência de irmãos.
- aos meus filhos, Giulliano e Giancarlo, pela compreensão nos momentos de presença ausente.
- ao pessoal da chácara, Aline, Cidão, Eliane, Luciane, Marciane, Sotero Jr, Vade e toda a criançada, pela motivação nos momentos de desânimo.
- ao Carlos, grande mestre nos momentos de brilhante (des)orientação e grande amigo nos momentos de angústia e necessidade.
- à Neusa, paixão repentina em minha vida, por todo apoio e pelos, não raros, momentos de coorientação informal.

^a Pós escrito: Devido a uma solicitação pessoal, um dos agradecimentos foi retirado. Não vejo problemas nisso, na medida em que acredito que certas coisas não precisam ser ditas. Trecho de um dos poemas de Fernando pessoa ilustra bem o que quero dizer com isso. *“Não: não digas nada! Supor o que dirá a tua boca velada é ouvi-lo já”*.

SUMÁRIO

Resumo	v
Resumen	vi
Apresentação	01
1.0 As Múltiplas faces de um mesmo fenômeno	12
2.0 Relações de Poder no ambiente escolar	26
3.0 Relações de poder na Educação (Matemática):Uma História muito antiga	37
4.0 Uma história de vida com a Matemática	47
4.1 O Professor como sujeito	47
4.2 A Escrita de si como opção Metodológica	52
4.3 O exercício da memória	55
4.4 Fábula de um sujeito infame não muito fictício	58
5.0 Resistir para transformar	81
6.0 Considerações finais. À maneira de uma inconclusão	91
Referências Bibliográficas	98
Anexo 01	102

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal investigar e analisar os micro-mecanismos específicos de ocorrência de relações assimétricas de poder no âmbito da Educação Matemática. Procura ainda apontar a autogestão pedagógica como uma forma, entre as muitas possíveis, de resistência a essas relações de poder, ou seja, como uma possibilidade de fortalecimento da capacidade crítica e da autonomia dos alunos, a fim de que os mesmos possam resistir à norma de domesticação que lhes é imposta, ainda predominante em nosso sistema educacional. A investigação se dá através de uma pesquisa bibliográfica onde se busca um resgate histórico das relações de poder na Educação e, em especial, na Educação Matemática. Esse resgate, entretanto, não se dá de forma linear, numa continuidade de fatos que levaria a uma origem das relações de poder, mas de forma lacunar, na busca de acontecimentos que emergem no interstício das mesmas.

Palavras-chave:

Educação Matemática, Filosofia da Educação Matemática, Relações de poder.

RESUMEN

El actual estudio que tiene como cañería objetiva la investigación y el análisis de los micro'n-mecanismos específicos de la ocurrencia de relaciones contra-sime'tricas de poder en el alcance de la educación matemática. Pretende todavía señalar la autogestión pedagógica como una forma, entre las muchas posibles, de la resistencia a estas relaciones de poder, es decir, como posibilidad de fortalecimiento de la capacidad crítica y de la autonomía de estudiantes, de modo que los mismos puedan resistir a la norma de domesticación que se impone a ellos, todavía predominante en nuestro sistema educativo. La investigación si da con una búsqueda bibliográfica donde se pretende hacer un rescate histórico de las relaciones de poder en la educación y, en especial, en la educación matemática. Este rescate, sin embargo, no ocurre de forma linear, en una continuidad de los hechos que conducirían al origen de las relaciones de poder, pero de la forma lacunar, en la búsqueda de los acontecimientos que emergen en el intersticio de las mismas.

Palabra-llave:

Educación Matemática, Filosofía de la Educación Matemática, Relaciones de Poder.

Apresentação

A idéia, assumida por muitos professores, de que Matemática e Filosofia são campos de conhecimentos distintos, não havendo inclusive possíveis aspectos que possam ser comuns a filósofos e matemáticos, foi a motivação para um trabalho desenvolvido por mim, em um curso de especialização realizado na Universidade Federal do Paraná, no ano de 2000. Naquela ocasião, minha hipótese era de que a reflexão filosófica (seja de caráter mais amplo, envolvendo os fatos da sociedade como um todo, seja de caráter mais específico, envolvendo aspectos internos da Matemática) é uma ferramenta fundamental para o professor dessa disciplina. Neste sentido, a proposta era analisar o papel da Filosofia da Matemática na formação do professor.

A elaboração do presente trabalho tinha como objetivo inicial aprofundar o estudo anterior, no sentido de buscar fundamentação teórica suficiente para justificar a importância da Filosofia da Matemática na formação do professor e a inclusão dessa disciplina no currículo das licenciaturas que, porventura, ainda não a tivessem incorporado.

Entretanto, durante esse processo, as perguntas que me instigavam foram se transformando em outras. Não que as anteriores deixassem de ser importantes. Ao contrário, continuo entendendo que a Filosofia da Matemática é uma área importante na formação do professor afinal, não há prática ou teoria pedagógica que não seja de alguma maneira influenciada, quando não determinada, por algum tipo de crença sobre o que venha a ser a matemática. Em sua prática, o educador acaba se confrontando com questões filosóficas

fundamentais sobre o estatuto do objeto matemático e do conhecimento matemático, respondendo-as através de uma reflexão sistemática, ou, na maior parte das vezes, ingenuamente, assumindo pontos de vista díspares e, até mesmo, preconceituosos.

Porém, apesar dessa importância da Filosofia da Matemática, não cabe a ela investigar de que maneira as concepções assumidas pelos professores influenciam sua prática docente. Se acreditamos que “desde o primeiro instante em que se decidiu ensinar alguma coisa chamada “Matemática”, uma ação de Educação Matemática começou a se manifestar” (GARNICA, 1999, p.60), então é a Filosofia da Educação Matemática a responsável por tal reflexão, entendida da mesma maneira como para *Gilles Deleuze*¹ ou seja, como uma caixa de ferramentas que necessariamente deve servir e funcionar para alguém, pois se não há pessoas para utilizá-la, a mesma não serve para nada ou ainda não é o momento de utilizá-la. Assim, cabe a ela realizar

(...) um estudo abrangente, sistemático e reflexivo da Educação Matemática, tal como ela aparece no seu cotidiano. A Educação Matemática é o foco. Conhecê-la exige fazê-la e refletir sobre o feito. Portanto, nessa perspectiva, a Educação Matemática é um todo que se mostra de diferentes modos: na rua, na escola, nas teorias, na cultura, no currículo, na legislação, na política educacional, na mídia, na multimídia. (BICUDO, 1999, p. 26)

Aqui gostaria de abrir um parêntese no sentido de especificar um termo que tem sido muito utilizado sem maiores cuidados. Trata-se do significado de

¹ Deleuze em *Os Intelectuais e o Poder* (Foucault, 1979, p.71) afirma que “É curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: *tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate*”.

“*concepção*”. Importante deixar claro que não se trata aqui de aprofundar este conceito, mas de minimamente caracterizá-lo a fim de que o leitor tome consciência do modo como estou utilizando-o nesse trabalho. Para tanto, fui buscar apoio em um belo trabalho desenvolvido por CURY (1994), onde a autora faz uma apresentação das idéias de vários pesquisadores sobre o termo, para em seguida estabelecer o sentido com que irá empregá-lo. Dessa forma, compactuando com a pesquisadora, também acredito que

... os professores de Matemática formam idéias sobre a natureza da Matemática, ou seja, *concebem* a Matemática, a partir das experiências que tiveram como alunos e professores, do conhecimento que construíram, das opiniões de seus mestres, enfim, das influências sócio-culturais que sofreram durante suas vidas, influências essas que se vêm formando ao longo dos séculos, passando de geração a geração, a partir das idéias de filósofos que refletiram sobre a Matemática.

A essas idéias somam-se todas as opiniões que os professores formam sobre a Matemática como disciplina, sobre seu ensino e aprendizagem, sobre seu papel como professores de Matemática, sobre o aluno como aprendiz, idéias essas nem sempre bem justificadas. Uma mesma pessoa pode ter idéias conflitantes, pois elas dependem das experiências vividas e das influências sofridas em momentos diferentes. Mais ainda, essas idéias podem entrar em choque na prática docente, exatamente porque o professor pode ter utilizado diferentes filtros para suas próprias experiências. (CURY, 1994, p.30)

Tudo isso caracteriza o que se pode chamar de concepção do professor, visto que constitui uma filosofia particular do mesmo, na medida em que engloba suas idéias e interpretações do mundo, conscientemente ou não.

Assim, concebendo a Educação Matemática também como uma prática social de investigação, que analisa o processo de circulação de uma cultura matemática socialmente produzida², podemos entender a Filosofia da Educação Matemática também como uma prática social, na medida em que investiga de que maneira as diferentes concepções adotadas pelos sujeitos envolvidos interferem na prática educativa.

... penso que cabe também à Filosofia da Educação Matemática investigar e avaliar, contínua e criticamente, todos os tipos de influências, interferências, condicionamentos características, etc. ou, em uma palavra, todos os modos de circulação de idéias no interior da prática social global da Educação Matemática, em quaisquer épocas e contextos, e de suas relações com outras práticas sociais, discursivas ou não. (MIGUEL, 1999)

A citação acima pode levar o leitor a pensar que existam práticas que não sejam discursivas, ou seja, isentas de discurso. Como acredito que toda prática é, por si, discursiva, entendo necessários alguns esclarecimentos. Foucault, quando tenta indicar alguns princípios da arqueologia afirma que a “arqueologia [também] busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras”. (Foucault, 2002, p. 159) Percebe-se aí o quanto a questão das práticas assume, para ele, uma importância peculiar e fundamental, entendendo-se prática não apenas como a ação de um sujeito, mas “a existência objetiva e material de certas regras às

² Esta caracterização foi estabelecida no artigo “Filosofia e Educação Matemática”, escrito pelo Professor Antonio Miguel, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

quais o sujeito tem que obedecer quando participa do “discurso”. (Lecourt, 1971, p. 51)

Considero ainda importante caracterizar o que Foucault entende como *discurso*. Para ele, o discurso não deve ser entendido como um

... conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 2002, p. 56)

Nesse sentido, a fim de podermos encontrar esse “mais” a que Foucault se refere, é fundamental compreendermos o que ele denomina de *enunciado*, considerado por ele como um tema central na análise do discurso que propõe, assim entendido como

... coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos; para as quais preparamos circuitos preestabelecidos e às quais damos uma posição dentro da instituição; coisas que são desdobradas não apenas pela cópia ou pela tradução, mas pela exegese, pelo comentário e pela proliferação interna do sentido. Por serem raros os enunciados, recolhemo-los em totalidades que os unificam e multiplicamos os sentidos que habitam cada um deles. (Foucault, 2002, p. 139)

O *discurso*, então, é formado por um conjunto de enunciados que se estabelecem em determinadas relações ou, como nos diz o próprio Foucault, o discurso é “um conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação”. (Foucault, 2002, p. 124) É por isso que podemos afirmar que o

discurso não existe fora das relações que o constituem, ou seja, não existe fora de uma prática. É nesse sentido que entendo que toda prática é discursiva. Assim, quando Foucault se refere a práticas não-discursivas, entendo que ele se refere a um outro tipo de discurso.

O próprio Foucault estabelece uma distinção entre o que chama de “sistema de relações primárias ou reais, sistema das relações secundárias ou reflexivas e sistema das relações que podem ser chamadas propriamente de discursivas” (Foucault, 2002, p. 52), ou ainda de “formações discursivas e domínios não-discursivos (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos)”. (Foucault, 2002, p. 186)

É preciso deixar claro, no entanto, que apesar de todas as análises feitas por Foucault levarem a uma distinção entre práticas discursivas e não-discursivas, e da importância que atribui a essa distinção, ele mesmo nunca a teorizou quando afirma: “eu não sistematizei as relações entre as formações discursivas e as formações sociais e econômicas... Seria preciso elaborar tais relações, para construir uma teoria” (Foucault, 1971, p. 17).

Feita essa observação, posso afirmar que é a Filosofia da Educação Matemática, enquanto prática social, quem deve analisar algumas questões de extrema relevância: De que maneira se dão as relações de poder na Educação Matemática? Por outro lado, podemos perguntar: Pode a Educação Matemática constituir-se numa opção de resistência ao exercício assimétrico de poder no ambiente escolar? Se sim, de que maneira?

Sem a pretensão de responder definitivamente a essas questões, o presente trabalho tem como objetivo principal investigar e analisar os micro-mecanismos específicos de ocorrência de relações assimétricas de poder no âmbito da Educação Matemática e, de que maneira pode constituir-se em elemento de resistência e emancipação social.

Neste sentido, o primeiro capítulo dessa pesquisa, numa tentativa de tipificação, buscará entender algumas das muitas faces desse fenômeno chamado poder, a fim de caracterizarmos aquela que estaremos utilizando ao longo do trabalho.

O segundo capítulo buscará compreender como se estabelecem as relações de poder no ambiente escolar para, no capítulo seguinte, tentar mostrar como, historicamente, se dão as relações de poder no âmbito da Educação, em especial da Educação Matemática.

Para tanto, será necessário um breve olhar para a história. Entretanto, esse olhar não será o mesmo do historiador, caracterizado pela busca de relações de causa e efeito e que tem por função “dissolver o acontecimento singular em uma continuidade ideal”. (Foucault, 1979, p. 28) Ao contrário, esse olhar deve buscar aquilo que Foucault chama de acontecimento, este entendido como “uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada mascarada”. (Foucault, 1979, p. 28) Ou seja, esse olhar deve buscar as relações de poder que se dão no contexto

da Educação Matemática, nas meticulosidades e nos acasos do ambiente escolar, nos episódios que foram negligenciados pelos historiadores, por considerá-los desinteressantes.

Mas onde, especificamente, encontraremos estes episódios? Foucault nos mostra que é no

corpo que se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito. (Foucault, 1979, p. 22)

É no corpo, portanto, que estão inscritos os acontecimentos ou ainda, é no “ponto de articulação do corpo com a história” (Foucault, 1979, p. 22), que devemos buscá-los. Daí a importância da análise da história de vida do professor, na medida em que é no seu corpo, marcado pelos acontecimentos em que está imerso, que encontraremos o que procuramos. É na análise dos fatos, indicando pontos críticos e incidentes de nossa trajetória, na intersecção entre a vida pessoal e a vida profissional, que encontraremos os pontos críticos e incidentes que influenciam muitas de nossas decisões para mudar ou resistir à mudança em nossa carreira.

É nesse sentido que, no quarto capítulo, partindo da investigação do meu próprio processo de constituição como professor de Matemática, utilizando-me de um relato autobiográfico, ao qual estarei recorrendo constantemente, e tendo

como referência o que chamo de “mundo de Foucault”, buscarei explicitar *como* ocorrem as relações de poder no âmbito da Educação Matemática.

O quinto capítulo busca mostrar que na teia de relações de poder, podemos encontrar focos de resistência por parte de alguns sujeitos em uma dimensão que chamamos de *cultura contra-escolar*, caracterizada principalmente por uma oposição, nos planos pessoal e institucional, à autoridade. “Essa oposição envolve uma aparente inversão dos valores usuais mantidos pela autoridade. Diligência, deferência, respeito tornam-se coisas que podem ser lidas de uma forma bem diferente”. (WILLIS, 1991, p. 24) É o que Foucault chama de “emergência” e que se caracteriza principalmente pela dominação de homens sobre outros homens e que tem como base, aquilo que denomina de universo das regras. A regra ditada pela instituição, acaba por servir de ponto de apoio para a cultura contra-escolar.

É justamente a regra que permite que seja feita violência à violência e que uma outra dominação possa dobrar aqueles que dominam. Em si mesmas as regras são vazias, violentas, não finalizadas; elas são feitas para servir a isto ou àquilo; elas podem ser burladas ao sabor da vontade de uns e de outros. O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto; de quem se introduzindo no aparelho complexo, o fizer funcionar de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados por suas próprias regras. (Foucault, 1979, p. 25)

É neste sentido que este capítulo tem como objetivo analisar, de que forma a Educação Matemática pode constituir-se em um instrumento de resistência, a serviço da emancipação.

Por fim, nas considerações finais pretendo, com base nessa investigação e análise, apontar um possível caminho para a construção de mecanismos concretos de resistência aos mecanismos reprodutivistas assimétricos, como também novos mecanismos concretos de promoção de relações simétricas de poder.

- Liberen la acción política de cualquier forma de paranoia unitaria y totalizante;
- Hagan crecer la acción, el pensamiento y los deseos por proliferación, yuxtaposición y disyunción, más que por subdivisión y jerarquización piramidal;
- Suelten las amarras de las viejas categorías de lo negativo (la ley, el límite, la castración, la falta, la carencia) que el pensamiento occidental ha sacralizado durante tanto tiempo en tanto que formas de poder y modos de acceso a la realidad. Prefieran lo que es positivo y múltiple, la diferencia a la uniformidad, los grupos a las unidades, las articulaciones móviles a los sistemas. Consideren que lo que es productivo no es sedentario, sino nómada;
- No piensen que hay que estar triste para ser militante, incluso si lo que se combate es abominable. Lo que posee una fuerza revolucionaria es el vínculo del deseo con la realidad (y no su fuga en las formas de la representación);
- No se sirvan del pensamiento para proporcionar a una práctica política un valor de verdad; ni se sirvan de la acción política para desacreditar un pensamiento, como si éste no fuese más que pura especulación. Sírvanse de la práctica política como de un catalizador del pensamiento, y del análisis, como de un multiplicador de las formas y de los espacios de intervención de la acción política;
- No exijan de la política que restablezca "los derechos" del individuo tal y como la filosofía los ha definido. El individuo es el producto del poder, lo que hay que hacer es "desindividualizar" mediante la multiplicación y el desplazamiento de los diversos dispositivos. El grupo no debe ser el vínculo orgánico que une a individuos jerarquizados, sino un constante creador de "desindividualización";
 - No se enamoren del poder

(Prologo de Michel Foucault a la edición norteamericana de El Antiedipo de Deleuze y Guattari)

1.0 As Múltiplas Faces de um Mesmo Fenômeno.

O conhecimento do poder, seu exercício e implicações não são assuntos novos na história da humanidade. Muito se fala no poder nas instituições de ensino, nos meios de comunicação, nos meios políticos. Desde os tempos imemoriais, tem sido manifestada sua importância prática e teórica, sendo que alguns ambicionam conquistá-lo, outros lutam para destruí-lo. Entretanto, poucos o definem com clareza, o que resulta num sem número de opiniões imprecisas que tentam revelar um possível verdadeiro caráter deste fenômeno social.

Tendo em vista que a questão do poder é o fio condutor dessa pesquisa, faz-se necessário traçar um panorama sobre esse tema, no sentido de apreendermos essa pluralidade de significados atribuídos ao poder. Longe de tentarmos estabelecer qualquer análise comparativa com o intuito de mostrar qual é a melhor concepção, ou ainda de estabelecermos uma linha de continuidade entre as diversas interpretações a cerca da temática do poder, pretendemos apenas compreender os fundamentos conceituais e a mecânicas que esclarecem, de certa forma, o seu funcionamento e reprodução, enquanto prática social.

Dessa forma, historicamente, o conceito de poder vem sendo analisado em diversos aspectos por diferentes pensadores. Assim, Aristóteles, por exemplo, identifica três tipos de poder: o do pai para os filhos, o do senhor para os escravos e o do governante para os governados. O primeiro poder, exercido em nome dos filhos, deve prepará-los para assumir suas funções no bem comum do Estado; o segundo poder justifica como, no interesse também do Estado, o mesmo não

pode prescindir do trabalho servil dos escravos e, no terceiro poder, em que explica a legitimidade do governo, encontramos os diversos tipos de monarquia grega: 1) na monarquia histórica, compreende-se a legitimidade pela condição de herança do poder exercida com o consentimento dos governados; 2) na monarquia Espartana, os tiranos exerciam o poder militarmente e com duração perpetua; 3) na monarquia eletiva, os tiranos eram eleitos por um certo período durante as lutas entre as facções políticas.

Aristóteles, entretanto, deduz este último tipo de monarquia, considerando que ela se aplica aos povos bárbaros acostumados com o regime despótico de um tirano. Sua legitimidade está assim explicada historicamente. Dessa forma, Aristóteles, relaciona o poder à força do Estado, pois, “na ordem da natureza, o Estado se coloca antes da família e antes de cada indivíduo”. (ARISTÓTELES, 1965, p.19)

Maquiavel, observando o confuso panorama político da renascença italiana – onde com a falência do sistema feudal, encontramos na Europa, a ascensão do capitalismo com a absorção das soberanias locais pelas monarquias, que passam a centralizar o governo e suas instituições a caminho do Estado absolutista, na Itália, contrariamente, as paixões políticas não levaram à tão esperada unidade italiana – e tomado por um grande desejo que é a reunificação da Itália, aliado à sua condição de exilado, escreve *O Príncipe*, no qual tenta mostrar a Lourenço de Médici os meandros do poder e as diversas circunstâncias pelas quais o príncipe pode manter seu poder. Acreditando que a crise na Itália só pode ser resolvida e o Estado somente poderá ser edificado se existir o poder absoluto de um príncipe

que tome como seu esse movimento, Maquiavel diferencia as muitas formas de principado e do grau de facilidade ou dificuldade em atingi-las e mantê-las, assumindo que seu objetivo é o poder concreto. É a utilidade do poder.

Ao preocupar-se com os meios que o governante deve utilizar para se manter no poder, demonstra que não é simples ter o povo em estado de obediência. Não se pode falar em manutenção do poder se aquele que o deseja não for um conhecedor da natureza humana. Assim, aconselha a usar do bem sempre, e do mal quando necessário. Portanto, entende que o poder conquistado unicamente pela força constitui-se em um poder de bases precárias, na medida em que estará sujeito a ameaças internas ou externas. Para ele, além das armas, os Estados e governantes dependem também da justiça, entendida como o conjunto de atitudes mantenedoras da ordem social.

Ou seja, apesar de acreditar que os conflitos no interior de uma nação devam ser controlados pelo Estado, percebe que não basta o poder da força militar. Há de se considerar a possibilidade de acomodar forças, respeitando costumes locais, protegendo os mais fracos ao mesmo tempo em que se enfraquece os mais fortes, anulando qualquer possibilidade de oposição, seja pela concessão de honras ou pela coerção física. Resumidamente, o bom governante deve combinar seu modo de agir com as particularidades do momento. Colocando o poder nas mãos do governante, retira-o do domínio da natureza ou de Deus, desmitificando o poder. O Estado e o poder passam a ser domínios dos homens.

Inserido num processo histórico bem definido que eram os conflitos entre o poder real e o poder do parlamento na Inglaterra do século XVII onde o aperfeiçoamento do parlamento e o progressivo crescimento de novos Estados resultaram numa crítica constante de que a autoridade moral era meramente o poder do soberano, a idéia do poder aparece como central também na obra de Hobbes. Foi assim, o primeiro pensador político a conseguir a formulação da teoria da soberania, desenvolvendo as doutrinas que consideravam que a legitimidade do Estado não dependia de uma concepção "*a priori*" da origem da autoridade política, mas, sim, de uma relação mútua de proteção e lealdade.

Para ele, a passagem do *estado de natureza* para o *estado social*, não é algo natural. "O homem é lobo do homem", dirá. Ou ainda "guerra de todos contra todos", ou seja, no *estado de natureza* o homem é movido pelos seus desejos, suas necessidades, "a utilidade é a medida do direito". Dessa forma, criticando Aristóteles, que vê no homem um ser social, Hobbes acredita num homem convivendo em sociedade apenas quando a preservação da vida se vê ameaçada, pois na guerra de todos contra todos, tanto o mais forte pode derrotar o mais fraco, como o contrário também é possível.

O instinto de conservação leva os homens, portanto, à busca da paz através de um pacto social estabelecido entre si. Somente assim o homem passa do *estado de natureza* para o *estado social*. E, apenas quando isso não é possível, torna-se lícito utilizar-se de recursos da guerra. É nesse sentido que Hobbes afirma ser artificial os contratos estabelecidos entre os homens na busca da paz, na medida em que sempre existirão aqueles que desejarão o poder

somente para si. Isso poderia ser evitado, segundo Hobbes, se houvesse a escolha, por consenso, de um homem para exercer o poder e todos se submetessem a ele. Dessa forma, no pacto da submissão, os indivíduos renunciam a todos os seus direitos e liberdades. Hobbes então concebeu o Estado como personalidade unitária, eliminando do contrato social a noção de que o corpo político constituído aceitava o governo por meio de um contrato com o governante, substituindo-o pela exigência de submissão total e permanente de cada indivíduo com seus direitos ao Estado.

Ou seja, Hobbes é partidário do poder absoluto derivado, paradoxalmente, do pacto social. Esse soberano teria, assim, plenos poderes para cumprir sua tarefa, podendo inclusive impor sobre seus discípulos sua crença religiosa e até decidir sobre guerra ou paz. Teria, portanto, o direito de assegurar seu poder pela força. “Os pactos sem espada não passam de palavras”, dirá. Dessa forma, o poder se exerce de maneira diversa do sistema político da Idade Média onde o mesmo derivava de um ser divino.

Com isto, Hobbes tencionava criar, através do Estado, a liberdade e a igualdade na sociedade política que o *estado de natureza* havia sido incapaz de fazer. Assim, ele caracteriza o poder de um homem como natural e instrumental, onde primeiro seria a

"eminência das faculdades do corpo ou do espírito; extraordinária força, beleza, prudência, capacidade, eloquência, liberalidade ou nobreza". Os poderes instrumentais seriam aqueles "que se adquirem mediante os anteriores ou pelo acaso, e constituem os meios e instrumentos para adquirir mais: como riqueza, reputação, os amigos, e os segretos desígnios de Deus a que os homens chamam

de Boa Sorte. Porque a natureza do poder é neste ponto idêntica à da fama, dado que cresce à medida que progride; ou à do movimento dos corpos pesados, que quanto maior seu movimento, mais velozes se tornam". (HOBBS, 1997, p. 83)

Dada essa definição instrumental do poder, diz ele então que, uma vez que o poder de um homem resiste e impede os efeitos do poder de um outro homem, o poder seria nada mais que o excesso do poder de um homem sobre o poder de um ou de outros homens.

Esta idéia de Hobbes, de excesso do poder de um indivíduo sobre outro, está de acordo com a concepção de poder estabelecida por Lebrun. Para esse autor, o poder não passa de uma mercadoria rara que somente algumas pessoas possuem às custas de outras, ou seja, somente podemos possuir o poder na medida em que alguém não o possui. Esquemáticamente, temos: "Se X tem poder, é preciso que em algum lugar haja um ou vários Y que sejam desprovidos de tal poder. É o que a sociologia norte-americana chama de teoria do "poder de soma zero": o poder é uma soma fixa, tal que o poder de A implica o não poder de B." (LEBRUN, 1984, p. 18)

Nessa concepção de poder, o mesmo encontra-se localizado, concentrado em um determinado lugar, enquanto que em outros lugares ele não existe. Para quem entende o poder dessa maneira, o poder na sociedade monárquica, por exemplo, encontrar-se-á concentrado nas mãos do rei, enquanto seus súditos estarão desprovidos do mesmo. É o que podemos chamar de visão topológica do poder.

Assim, observando muito sinteticamente o entendimento do fenômeno do poder encontrado nos diversos autores aqui mencionados, poderíamos dizer que eles se referem a um poder que está, de modo geral, vinculado à idéia de força, exercida essencialmente pelo Estado, derivando desse as outras formas de poder.

Distante dessa concepção, Michel Foucault propõe uma análise genealógica³ para dar conta do poder. Para ele, “o” poder não existe como algo único, como um objeto que alguém possa ou não possuir. Assim, não faz sentido a visão topológica de poder, na medida em que não existe o poder, concentrado nas mãos de alguém ou em algum lugar, mas sim poderes periféricos e moleculares. Foucault define, então, o poder como sendo

... a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1988, p. 88-89)

Dessa forma, contrastando radicalmente com as concepções clássicas, Foucault nos proporciona uma nova maneira de se compreender a dinâmica e a

³ O método genealógico inaugurado por Nietzsche, (*Genealogia da Moral*) supõe que as verdades não devam ser consideradas em si mesmas, pois só possuem sentido quando ligadas à sua origem. A genealogia foucaultiana distingue-se por não procurar as origens e as continuidades históricas, mas *“marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda a finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos. (...) e até definir o ponto de sua lacuna, o momento que eles não aconteceram. (...) Ela se opõe à pesquisa da “origem”.*” (FOUCAULT, 1979, p. 15 – 16)

funcionalidade do poder no contexto da sociedade contemporânea. É preciso ter a clareza, entretanto, de que não existe, dentro da perspectiva foucaultiana, uma teoria geral do poder, na medida em que ele próprio entende que as relações de poder não podem ser analisadas no âmbito de uma teoria geral, mas sim considerando-se a sua mecânica local em espaços e discursos específicos e em contextos históricos determinados.

É por isso que uma teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática⁴. Mas local e regional, (...) não totalizadora. Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta não para uma “tomada de consciência” (...), mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda para esclarece-los. Uma “teoria” é o sistema regional desta luta. (FOUCAULT, 1979, p. 71)

Portanto, “o” poder não existe. O que existem são práticas ou relações de poder que permeiam todo corpo social, ou seja, o poder

não é algo que se possa dividir entre aqueles que possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou bem.” (FOUCAULT, 1979, p.183)

Não se trata aqui de afirmar a inexistência de um *topos* onde as relações de poder se constituiriam e se exerceriam, mas sim de negá-lo enquanto único lugar onde o poder poderia ser encontrado. Na realidade, os *topos* não são fixos e

⁴ Grifo meu.

somente são determináveis a partir de uma análise das práticas sociais específicas onde determinados acontecimentos estariam colocando-os em evidência. Assim, as correlações de forças se constituem e se exercem em domínios limitados por fronteiras geográficas e temporais bem definidas, embora não fixas.

É preciso deixar claro que Foucault não nega a existência do poder do Estado ou do poder do rei, mas propõe uma outra leitura à medida em que abandona as forma tradicionais de ver o poder, permitindo que se pense no mesmo de tal forma que não possamos encontrá-lo focalizado em um ponto central, estático, engessado em um lugar, imóvel realizando determinadas funções. Com tal entendimento, podemos situar o aparelho do estado também imbricado na malha do poder, fazendo parte da mesma e não mais sendo considerado o poder em si.

Dessa forma, apresentando o poder como uma prática social, a partir de suas pesquisas sobre o nascimento da instituição carcerária e sobre a construção do dispositivo da sexualidade, Foucault nos mostra que o poder não é um efeito do conjunto dos níveis de estruturas, tal como nos mostrava o pensamento marxista, que caracteriza esses níveis da luta de classes através dessas estruturas, ou seja, as instituições por si só, não podem servir de base para explicar um sistema geral de dominação exercida por uma classe sobre outra, na medida em que existem outras formas de exercício do poder que diferem desta perspectiva macro, onde o Estado, as instituições ou as estruturas socioeconômicas constituem o lugar central de exercício e investigação do poder.

O poder do qual Foucault nos fala, atua na realidade mais concreta dos indivíduos - o seu corpo. É esse nível de interferência que, invadindo a vida dos indivíduos, permite um controle minucioso dos gestos, dos comportamentos, dos hábitos, das atitudes e dos discursos, produzindo saberes e atuando como um micro poder. O fato de não estabelecer o Estado e seus aparelhos como ponto de partida para suas análises sobre o poder, não significa que Foucault minimize seu papel nas relações de poder presentes na sociedade. O que pretendia, como já disse, era contrapor-se ao argumento de que ele é único órgão de manifestação do poder, na medida em que foi a partir de saberes e tecnologias que se produziram fora do aparelho estatal e que foram apropriadas pelo mesmo, que o Estado instituiu suas formas de dominação.

A instituição estatal vista sob a perspectiva foucaultiana deverá, portanto, ter seu papel redefinido, perdendo seu *status* de centro único das relações de poder, visto que em qualquer agrupamento humano teremos o exercício dessas relações, uma vez que as mesmas são inerentes às relações sociais, antecedendo o próprio Estado.

Uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração... Dizer que não pode haver uma sociedade sem relações de poder não é dizer que aquelas que são estabelecidas são necessárias ou, de qualquer forma, que o poder constitui uma fatalidade no centro das sociedades, de forma que ele não pode ser minado. Em vez disso, eu diria que a análise, a elaboração e o questionamento das relações de poder... é uma tarefa política permanente, inerente em toda a existência social. (FOUCAULT⁵, apud GORE, 1994, p.18)

⁵ FOUCAULT, M. *Posfácio: The subject and power*. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. 2ª ed. Chicago, University of Chicago Press, 1983.

O que Foucault quer nos mostrar, é o fato de não podermos ter relações sociais desprovidas de poder. Neste sentido, não devemos nos preocupar com a existência de poder nas relações sociais, mas sim com a existência de relações assimétricas de poder, ou seja, é a assimetria no exercício do poder que deve ser questionada e combatida incessantemente, a fim de podermos instaurar o que poderíamos chamar de relações simétricas de poder, na medida em que a existência da primeira não exclui a possibilidade de existência da segunda.

Deve-se, pois, compreender essa nova dinâmica das relações de poder tendo como pressuposto a idéia de que há inúmeros focos de poder que permeiam todo o corpo social. O Estado, a prisão, o hospital, a escola, a fábrica, a família, os sindicatos, os partidos políticos, as universidades, enfim, todos esses locais constituem microespaços institucionais em que as relações de poder se manifestam.

Esses micro poderes que se exercem em diferentes pontos da rede social com certa autonomia, existem integrados ou não ao Estado, o que significa dizer que as transformações operadas no nível micro não estão, obrigatoriamente, ligadas às mudanças ocorridas no âmbito macro. A intenção de Foucault foi de, partindo da composição social mais geral, com o intuito de detectar as formas como as relações de poder se manifestam e se reproduzem em seus componentes mais atomizados, procurar dar conta desse nível de exercício do poder, diferenciando no mesmo uma situação central de uma periférica e um nível macro de um nível micro das relações de poder. Assim,

em vez de orientar a pesquisa sobre o poder no sentido do edifício jurídico da soberania, dos aparelhos de Estado e das ideologias que o acompanham, deve-se orientá-la para a dominação, os operadores materiais, as formas de sujeição, os usos e as conexões da sujeição pelos sistemas e os dispositivos estratégicos. É preciso estudar o poder colocando-se fora do modelo do Leviatã, fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição estatal."(FOUCAULT, 1979, p. 186).

Outro aspecto importante da concepção foucaultiana de poder é o fato de que a mesma não se centraliza em seu aspecto negativo. Ao iniciar essa nova trajetória investigativa, questionando a face repressiva do poder, focalizando-o sob o ponto de vista da produção de prazeres, saberes e discursos, Foucault enfatiza a importância de mergulharmos nas esferas mais íntimas do poder, a fim de que possamos capturar o funcionamento de suas técnicas e suas estratégias tornando assim, conhecidos seus efeitos positivos.

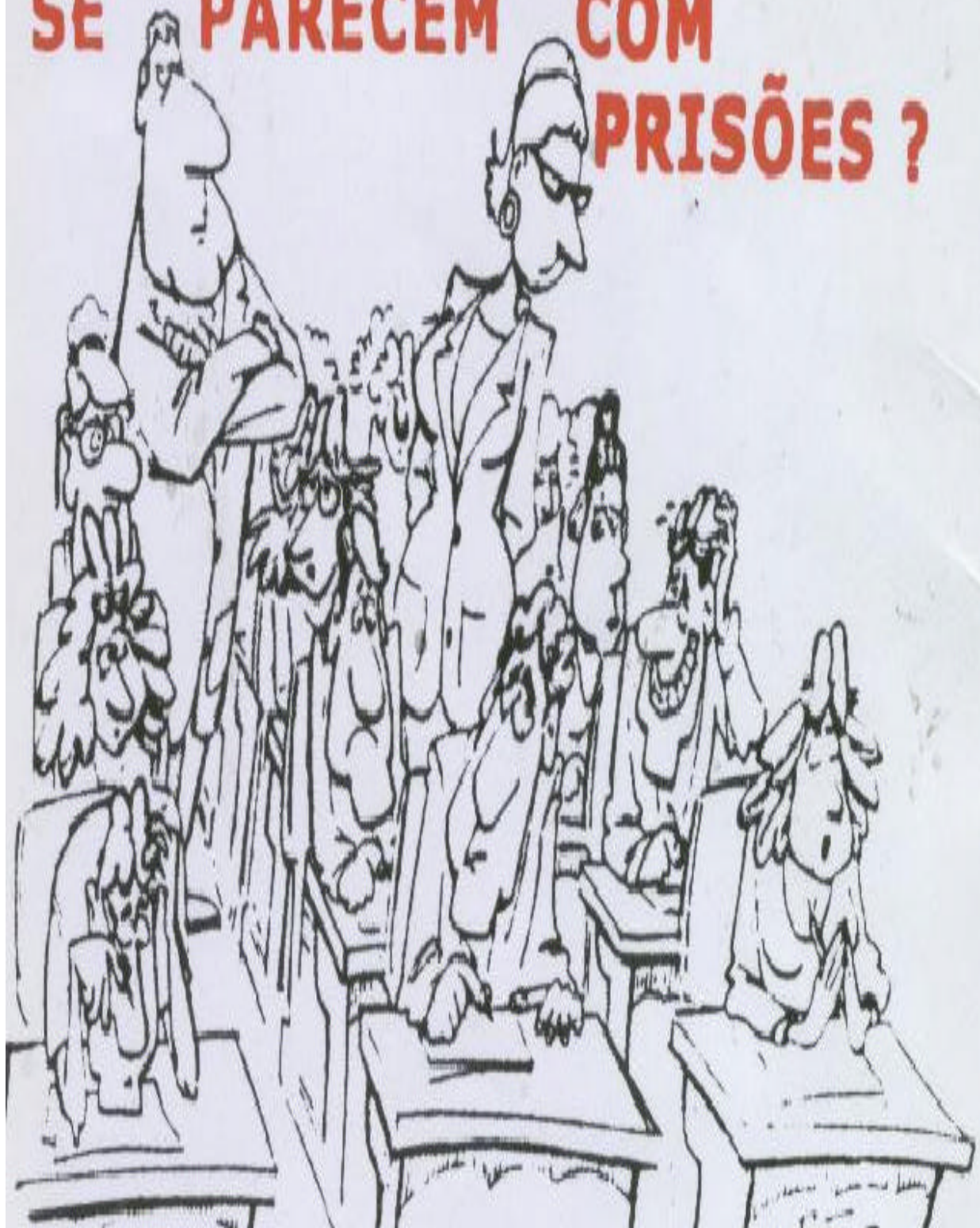
É com essa maneira diferente de perceber o poder, a partir da sua análise, que Foucault nos deixa sua brilhante contribuição e que nos possibilita o estabelecimento de estratégias de resistência, na medida em que

onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. (...) [As correlações de poder] não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, *um* lugar da grande Recusa (...), mas sim resistências, no plural, que são casos únicos. (...) por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. Mas isso não quer dizer que sejam apenas subprodutos das mesmas, sua marca em negativo, formando, por oposição à dominação essencial, um reverso passivo, fadado à infinita derrota.

(...) Elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas como interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência, dissemina-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva. (...) é certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução. (FOUCAULT, 1988, p. 91-92).

No próximo capítulo veremos de que forma o exercício de poder se constitui especificamente no ambiente escolar.

POR QUE AS ESCOLAS SE PARECEM COM PRISÕES ?



2.0 Relações de poder no ambiente escolar

A análise feita por Foucault sobre o poder instigou e ainda instiga um repensar sobre como o mesmo se exerce em diversas instituições. Em *Vigiar e Punir*, Foucault examina a formação histórica das sociedades dos séculos XVII a XIX, através de um belíssimo e preciso estudo sobre o nascimento da prisão, delineando o exercício de um poder diferente daquele exercido pelo Estado, mas a ele vinculado de outra forma, na medida em que é indispensável à sua sustentação e atuação eficaz.

Buscando identificar o poder de uma maneira distinta dos demais pensadores de até então, procura nos mostrar como, na época clássica, houve uma descoberta do corpo como objeto e alvo desse poder, através da manipulação, do treinamento, do adestramento desse corpo, com o objetivo de torná-lo dócil, ou seja, torná-lo um corpo que possa ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado segundo seus interesses.

Foucault concentra-se, então, na formação do poder como produção de uma hierarquia que se realiza a partir da troca entre saberes disciplinares nas mais diversas instituições como, por exemplo, a escola. Nesta troca, o que se evidencia é o poder difuso, e não o uso privado pelo topo da hierarquia, deslocando o estudo do poder para outro campo daquele onde se configura o poder como relação entre dominadores e dominados.

Foucault aponta que os séculos XVII a XIX não foram apenas um marco na regulamentação escrita dos exércitos, escolas, prisões, hospitais e fábricas, mas onde se persegue tornar o indivíduo útil, dócil e disciplinado através do trabalho, expandindo este tipo de poder por toda a sociedade, atingindo o corpo do indivíduo, através de um controle detalhado e minucioso sobre seus gestos, hábitos, atitudes, comportamento, discurso, etc.

Ao empreender esse trabalho Foucault se ocupa principalmente em como o poder atravessa o conjunto da sociedade através de procedimentos de disciplina que afetam os corpos dos indivíduos. Esse período que Foucault denomina de sociedade disciplinar, traz como características principais a distribuição dos indivíduos em espaços individualizados, classificatórios, combinatórios, isolados, hierarquizados, capazes de desempenhar funções diferentes segundo o objetivo específico que deles exige. Outro instrumento fundamental da sociedade disciplinar é a vigilância, exercida sempre de maneira contínua.

O surgimento da instituição disciplinar, entre meados do século XVIII e início do século XIX, que consistia na utilização de métodos que permitiam um controle minucioso sobre o corpo das pessoas, através do domínio sobre o tempo, o espaço, os gestos e atitudes das mesmas, tinha uma única finalidade: produzir corpos submissos, exercitados e dóceis, a fim de impor uma relação de docilidade-utilidade.

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma

“capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 1987, p. 119)

Essa verdadeira anatomia política será encontrada em várias instituições sendo que a que nos interessa especificamente é a escola. Não é novidade o fato de que as relações entre os atores envolvidos no espaço escolar reproduzem as relações existentes na sociedade. Entretanto, o que buscamos aqui é entender como essas relações se processam e quais as idéias e conceitos que constituem o pano de fundo que permite que elas se efetivem de fato. Interessa-nos, portanto, analisar a escola sob o ponto de vista de seu poder disciplinar na medida em que ela é um dos espaços onde este poder produz saber.

É assim que, utilizando-se de uma série de técnicas e estabelecendo o limite entre o que é normal e anormal, a disciplina normaliza o espaço escolar. Assim sendo, na escola, ser observado, vigiado detalhadamente, passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades.

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 1987, p. 154)

É a criação dessa regulamentação documentária, principalmente através do estabelecimento do exame, que combina técnicas hierárquicas de vigilância com as técnicas da sanção normalizadora, que permitiu a entrada do indivíduo no

campo do saber, multiplicando os efeitos do poder na rede escolar devido à acumulação cada vez maior de novos conhecimentos adquiridos a partir do mesmo. O poder do professor manifesta-se, portanto, através dos exames onde, com o pretexto de avaliar acaba, na realidade, selecionando os alunos. O exame, portanto, atua através de um mecanismo que faz a ligação entre um certo tipo de formação de saber, a uma certa forma de exercício do poder.

(...) o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica genética e combinatória. (FOUCAULT, 1987, p. 160)

Assim, afirmar que as áreas do saber se formam na escola a partir de práticas disciplinares fundadas na vigilância, significa dizer que os alunos serão mantidos sob um olhar permanente, que irá registrar e contabilizar todas as observações sobre os mesmos através de boletins individuais de avaliação, podendo-se assim perceber suas aptidões e estabelecer classificações rigorosas. Exemplo típico é o diário de classe, onde o professor registra desde ausências e presenças até as atitudes mais simples dos alunos, verdadeira técnica de controle pedagógico burocrático por excelência herdada do presídio.

Reduzindo-se a prática de ensinar à vigilância, exclui-se a necessidade da força como recurso para obrigar o aluno a ser obediente. Da mesma forma que o detento, porém, é essencial que o aluno tenha a certeza que pode estar sendo vigiado, sem nunca, entretanto, saber se em determinado momento está ou não.

Essa normalização marca, explicita desvios. Seriando os alunos e o saber, salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam a ela e punindo, com a retenção ou exclusão, àqueles que não se submetem, expondo-os e estigmatizando-os como problemáticos; punições essas que objetivam unicamente diferenciá-los dos 'normais', confiando-os a grupos restritos que personificam a desordem, a loucura ou o crime. Não raro, esses são, em sua maioria, negros e/ou moradores de favelas. Verdadeiro centro de discriminação, a escola, então, reproduz e reforça as relações existentes na sociedade, constituindo-se num aparelho que permite o conhecimento e controle perpétuo de sua população através da burocracia escolar.

É necessário destacar que, como foi mostrado ao final do item anterior, Foucault afasta-se das concepções de poder convencionais, nas quais se caracteriza unicamente pelo seu aspecto negativo. Contrariamente, ele trabalha com uma perspectiva positiva do poder, na medida em que ao mesmo tempo em que vigia e pune, também incita, induz, cria a didática, a psicologia da educação, enfim, ao mesmo tempo em que o poder é exercido, esse exercício gera, cria saberes. Para Foucault, as duas coisas não se dão separadas, mas sim de forma circular.

Legitimando o poder de punir, essa estrutura faz com que professores, alunos, técnicos e funcionários se relacionem de tal forma que passem a aceitar essa situação como natural. Reproduzindo as condições de existência social, a escola constitui-se num aparelho de poder capaz de formar pessoas aptas a ocupar os lugares que a estrutura social necessita, utilizando o professor como

seu principal instrumento da reprodução das desigualdades sociais no nível escolar.

Nessa condição, o professor vê-se assujeitado a uma situação idêntica ao proletário, na medida em que a classe dominante acentua seu papel ao associar a educação ao trabalho. “Educar é sujeitar professores e alunos a poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação (por parte de administradores, pais e, de forma não menos importante, colegas), que os constituem como objetos de conhecimento e sujeitos que conhecem”.(DEACON & PARKER, 1994, p. 103)

Assim, submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica controladora, o professor recebe para julgar o aluno mediante exames, para participar de conselhos de classe onde se decide o destino do aluno, para definir os planos de curso dentro dos limites estabelecidos. Ou seja, é pago para exercer o papel de instrumento de reprodução e exclusão. A própria disposição de carteiras e do estrado onde o professor leciona em sala de aula, reproduzem as relações de poder, na medida em que lembra o sistema produtivo de uma fábrica, como numa linha de montagem configurando a relação saber-poder. Assim,

Nas fábricas (...) Importa distribuir os indivíduos num espaço onde se possa isolá-los e localizá-los; mas também articular essa distribuição sobre um parêntese de produção que tem suas exigências próprias. (...) Percorrendo-se o corredor central da oficina, é possível realizar uma vigilância ao mesmo tempo geral e individual; constatar a presença, a aplicação do operário, a qualidade de seu trabalho; comparar os operários entre si, classificá-los segundo sua habilidade e rapidez; acompanhar os sucessivos estágios da fabricação. (FOUCAULT, 1987, p. 124)

Analogamente, no espaço escolar,

... a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e a cada prova; (...) sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno, segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra. (...) Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 1987, p. 125/126)

Um aspecto importante a ser destacado é o cuidado que devemos ter em relação às práticas pedagógicas que são comumente tidas como libertadoras. Assim, por exemplo, no sentido de se contrapor ao sistema de distribuição dos alunos por filas, que os manteriam sob o olhar vigilante do professor, é comum a utilização da disposição das carteiras em círculo, que abre a possibilidade de todos participarem das discussões da aula. Entretanto, um olhar mais atento pode nos mostrar que em um arranjo circular, na realidade todos estão mais visíveis, mais expostos do que no arranjo em filas, onde um aluno mais retraído, por exemplo, poderia se ocultar atrás de um colega. Importante deixar claro que não se trata aqui de defender as práticas tradicionalmente reconhecidas como repressivas ou discriminatórias, mas sim de destacar a não garantia de um efeito libertador pela utilização de práticas pedagógicas que se propõem a isso.

A sala de aula se constitui, assim, juntamente com o olhar classificador do professor, um sistema comparativo que descreve grupos e estima desvios entre indivíduos, dissimulando a eliminação dos menos favorecidos.

Visto assim, de maneira estática, o ambiente escolar surge como um templo do saber onde o professor desempenha o papel de sacerdote e profeta de um saber estratificado, alcançado unicamente por um verdadeiro esforço redentor da vontade que tudo salva. Nessa analogia entre religião e educação, o aluno aparece como o pecador, dotado de uma essência inferior à do mestre, da mesma forma que o homem diante da figura de Deus, e que tem como via de redenção a angústia da espera em saber se foi aprovado ou não pelo sistema.

Não podemos esquecer, entretanto, que o professor constitui-se como agente de reprodução social na medida em que está inserido numa função produtiva. Neste sentido, da mesma forma que o operário, o professor também busca se organizar contra a deterioração de suas condições de trabalho. Nesse momento, mediante sua auto-organização e ações práticas ele contesta o sistema, constituindo-se em um potencial agente de transformação social.

É nesse sentido que a escola vive um paradoxo. Ao mesmo tempo em que reproduz o sistema, pode se constituir em elemento de contestação e resistência do mesmo, através da criação de estruturas horizontais, onde os atores do ambiente escolar formem uma verdadeira comunidade fundada na autogestão, como condição para a democratização escolar. Sobre esse aspecto trataremos mais adiante.

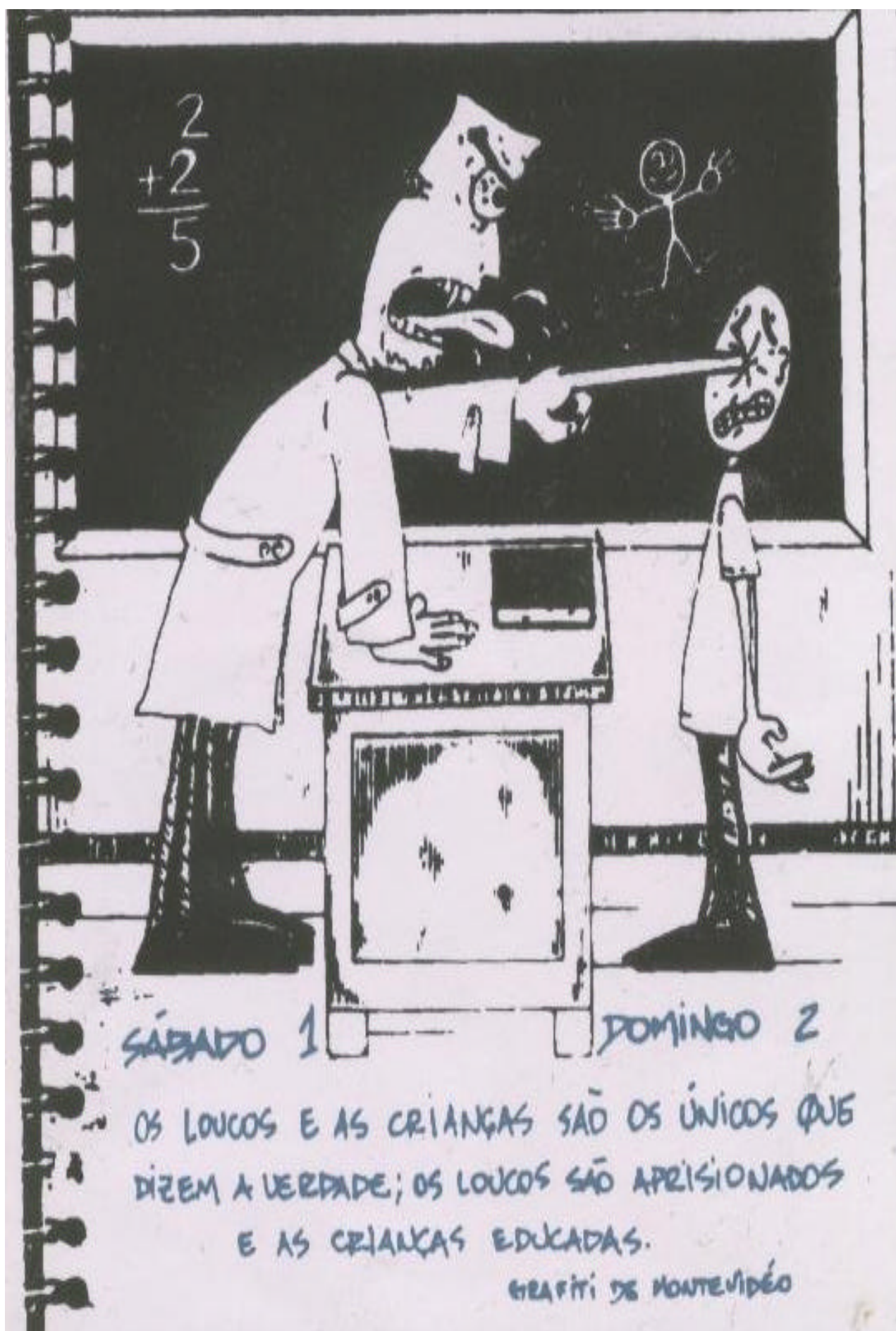
Dentro dessa perspectiva, observa-se que, através de práticas que se utilizam de conteúdos fragmentados, sem significado, trabalhados por um professor também fragmentado, embora não se considere assim – impostos de cima para baixo sem a participação dos alunos – de processos de avaliação classificatórios e de instrumentos disciplinadores que cerceiam o direito de manifestação dos alunos, as instituições de ensino acabam por provocar o isolamento dos mesmos, domesticando-os para as relações produtivas do mundo capitalista.

Ou seja, a escola, imersa nesse contexto, “contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis”. (SILVA, 1999, p.32)

Para além das críticas feitas às teorias reprodutivistas, a prática diária mostra que a escola, infelizmente, continua desempenhando este papel reprodutor, tendo a Matemática como um dos principais instrumentos para esse processo. Entretanto, apesar desta situação, podemos encontrar focos de resistência que, paralelamente à manutenção da ordem estabelecida, produzem ações que visam à emancipação social.

Sem dúvida a escola contribui para a reprodução da ordem social; mas ela também participa de suas transformações, às vezes intencionalmente, às vezes contra a vontade; e, às vezes as mudanças se dão apesar da escola. É que se trata de uma ordem dinâmica, de grupos e de classes em mutação, de técnicas em permanente renovação e de culturas que se redefinem periodicamente. (PETITAT, 1982, p.5)

A escola, portanto, vive um paradoxo: ao mesmo tempo em que possui práticas usadas para vigiar, punir, ocultar e classificar, pode ser um território de liberdade e emancipação, questionando o paradigma existente, através da organização de práticas educativas que considerem a diversidade de identidades presentes para, a partir delas, construir uma cultura própria, comum a todos os atores envolvidos no processo educativo, que leve a uma sociedade mais justa e menos excludente.



3.0 Relações de poder na Educação (Matemática): uma história muito antiga.

Como já afirmamos, para que possamos entender as relações de poder no âmbito da Educação Matemática, faz-se necessário um breve apanhado histórico de acontecimentos onde esse fenômeno se manifesta. Neste sentido, não estaremos resgatando a história de forma datada, de maneira contínua, mas sim momentos de descontinuidades.

O surgimento da educação coincide com o próprio surgimento do homem. Da luta pela sobrevivência, surge a necessidade de transformar a natureza, de extrair dela os meios para sua subsistência. Quando este processo de garantia de subsistência, toma proporções cada vez mais amplas, ou seja, quando o homem necessita planejar suas ações, ainda que de maneira primitiva, ele percebe que precisa formar a si mesmo, precisa se auto educar. Num processo ainda mais avançado, quando começa a viver em comunidade, além de educar-se, passa a educar também os outros através de sua experiência, de sua prática diária. A educação assim existe onde não há a escola, através de uma rede de estruturas sociais de transferência do conhecimento de uma geração a outra.

Sob regime tribal, a característica essencial da educação reside no fato de ser difusa e administrada indistintamente por todos os elementos do clã. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude: esses papéis são desempenhados por todos os anciãos e pelo conjunto das gerações anteriores. (DURKHEIN, apud BRANDÃO, 1995, p.18),

Assim, na sociedade primitiva, a educação se dava na cotidianidade da aldeia, não estando confiada a ninguém em especial. As crianças aprendiam

tomando parte nas ações da coletividade. Quando esta sociedade atinge um estágio complexo de organização, passa a enfrentar novos problemas, entre os quais o surgimento da propriedade privada – fruto da separação entre o trabalho de execução, destinado à grande maioria, e o trabalho de organização, destinado à uma minoria privilegiada – o aparecimento de um excedente de produtos e a apropriação da terra por essa minoria. O reflexo imediato disso foi a divisão social do trabalho que possibilitou o aparecimento de hierarquias sociais, de castas que passam a viver do trabalho de outros. O ócio surge para estas castas que, dispensadas do trabalho braçal, passaram a refletir sobre novos instrumentos de trabalho, novas matérias-primas e novas técnicas.

A educação começa então a ser diferenciada e os filhos dos organizadores – futuros dirigentes – passam a ter um tratamento especial. É o início da educação intencional, sistemática organizada, violenta e sapiencial. Em princípio, apenas como complementação aos conhecimentos práticos das técnicas, mas em seguida, como a única forma de educação das classes dirigentes. (MIORIM, 1998, p. 08)

Se por um lado isso foi positivo, na medida em que possibilitou a construção dos rudimentos daquilo que posteriormente chamaríamos de conhecimento formal, como por exemplo, as construções abstratas da matemática que se transformariam no alicerce da matemática grega, por outro essa educação passou a ser um instrumento importantíssimo na conservação do *status quo*, na manutenção das classes dominantes, visto que “os que se libertaram do trabalho manual aproveitaram a vantagem conseguida para defender a sua situação, *não divulgando os seus conhecimentos*, para prolongar a incompetência das massas e, ao mesmo tempo, assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes”. (PONCE,

1992, p. 26) Percebe-se aí um círculo vicioso que se constitui em desigualdade social gerando a desigualdade educacional que, por sua vez, reforça e legitima a desigualdade social.

O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes têm ideais muito distintos dos da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela *natureza* das coisas, uma desigualdade, portanto contra a qual seria loucura rebelar-se. (PONCE, 1992, p. 36)

Apesar da grande importância atribuída à escrita e a uma cultura sapiencial, a aritmética e a geometria também eram priorizadas. Para a garantia de um “bom aprendizado”, “era uma educação autoritária, que considerava os castigos corporais necessários à correção de alunos preguiçosos, indisciplinados ou desobedientes, e fundamentada na memória, através da repetição de textos escritos, pelos pais e depois pelos escribas, sobre os ensinamentos.” (MIORIM, 1998. p. 10)

Já encontramos aqui, o que Foucault chamou, em *Vigiar e Punir*, de sistema disciplinar e que funciona como um pequeno mecanismo penal e que se utiliza de toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. A disciplina traz consigo uma maneira específica de punir que tem a função de reduzir os desvios. Deve, portanto ser essencialmente corretiva. Castigar é exercitar. Podemos perceber a mistura de um ato de instrução com um elemento de punição e que, infelizmente ainda hoje encontramos em muitas de nossas escolas.

Porém, no mundo aristocrático da Grécia antiga, a matemática foi incluída como elemento de grande valor educacional através da escola pitagórica donde acredita-se que tenha surgido a crença de que somente homens superiores teriam condições de trabalhar com conceitos matemáticos. Platão, enxergando esse grande valor formador, propõe que os estudos matemáticos iniciassem já nos níveis básicos, entretanto,

seria apenas nesse nível elementar que todas as crianças livres estudariam as matemáticas. Para os outros níveis, seriam feitas seleções dos mais bem dotados, que culminariam com alguns poucos – os futuros filósofos e governantes; estes estudariam as matemáticas profundamente, o que significava estudá-las agora de modo totalmente racional, eliminando-lhes qualquer vestígio da experiência sensível. E seriam precisamente as matemáticas que melhor poderia definir esses *espíritos mais talentosos, essas melhores naturezas*, dentre aqueles que revelassem, durante o estudo elementar, maior facilidade em aprender, melhor memória e incansável dedicação. (MIORIM, 1998. p. 19)

Essa divisão estabelece uma classificação que tem como função principal o papel de marcar desvios hierarquizando qualidades e aptidões, ao mesmo tempo em que castiga e recompensa; castiga rebaixando e degradando e recompensa pelas promoções que permitem o surgimento de hierarquias e lugares. Esse duplo efeito distribui os alunos segundo suas aptidões a fim de identificar o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola.

Segundo Platão, a Justiça será conseguida desde que cada classe social realize a sua função própria, sem ameaçar o equilíbrio geral, nem procurar desempenhar funções que não sejam as suas. Que cada classe aja, pois, de acordo com a virtude que lhe é própria: que os filósofos pensem, que os guerreiros lutem, que os trabalhadores trabalhem para os filósofos e os guerreiros. (PONCE, 1992, p. 58)

Ou seja, a escola, tendo a educação matemática como instrumento, exerce sobre os alunos um poder constante para que, quando saírem, se sujeitem à docilidade, à prática dos deveres de todas as ordens que lhes sejam impostos. Essa concepção platônica, aliada às idéias dos pitagóricos e de Isócrates que via nas matemáticas a possibilidade de habituar o espírito ao trabalho disciplinado são, em grande tamanho, os principais responsáveis por afirmações do tipo:

- a Matemática é uma ciência perfeita, que apresenta resultados imutáveis, válidos eternamente;
- a Matemática só pode ser compreendida por alguns poucos escolhidos;
- as pessoas que sabem Matemática são pessoas superiores;
- a Matemática desenvolve o raciocínio das pessoas;
- a Matemática é um elemento fundamental para selecionar as pessoas mais aptas para o trabalho em qualquer profissão. (MIORIM, 1998, p. 19)

Estas afirmações são bastante conhecidas e ainda hoje aparecem no discurso de alunos, pais e, em especial professores, na forma denominada pelo professor Roberto Baldino, de *A Doutrina* e que, segundo ele é o resultado de uma ideologia a que denomina de *verticalismo* “e que consiste em forjar méritos para justificar a opressão exercida pelos dominadores” (BALDINO, 1991)

No período romano, o ensino das matemáticas parece não ter mudado muito. “Totalmente baseado na memória e na repetição, com um mestre que não hesitava em dar chicotadas quando achava o aluno preguiçoso, esse ensino estava muito longe ainda de preocupar-se em proporcionar algum prazer à criança [que] tinha verdadeiro terror pelo seu mestre e pela escola”. (MIORIM, 1998, p. 23) Continuava, portanto, baseado em um poder disciplinar que, entretanto, começa a diminuir o castigo físico, substituindo-o pelo controle.

... em 370, Valentiniano publicou um regulamento disciplinar para os estudantes que freqüentavam o Ateneu romano. Uma das disposições desse regulamento exigia certas cédulas de identidade referendadas pela polícia, declarações precisas a respeito dos meios de vida do estudante e da sua educação anterior, bem como exigia que se remetessem ao gabinete do Imperador as classificações obtidas pelos estudantes, acompanhadas de algumas apreciações a respeito da sua conduta nos espetáculos públicos e banquetes. (PONCE, 1992, p. 79)

Podemos dizer que encontramos aí o germe do panoptismo denunciado por Foucault, que tinha uma preocupação com a observação individualizante, com a caracterização, a classificação e com a organização analítica da espécie, que permitia estabelecer diferenças, anotar os desempenhos, perceber as aptidões, apreciar os caracteres.

Com a invasão dos povos bárbaros ao Ocidente, a educação clássica cede lugar à educação religiosa que, através das escolas monásticas instruía, por um lado, os futuros monges através de uma instrução religiosa necessária para a época e, por outro, as escolas destinadas à plebe, que não tinha como finalidade o ensino das letras, mas apenas de instruir as massas campesinas com a doutrina cristã, mantendo-as dóceis. Com o conhecimento confinado nas bibliotecas dos mosteiros, o ensino da matemática fica por um longo tempo em suspenso. Somente por volta do século XV, com mudanças sociais significativas, que impõem uma nova forma de organização, iremos encontrar algumas mudanças também na educação e em especial para o ensino da matemática, entretanto, colocando-a sob o foco de uma educação voltada para a prática.

A sociedade desenvolve-se rapidamente e a ciência proporciona um rápido avanço tecnológico, fazendo com que as máquinas assumam papéis

anteriormente desempenhados pelos homens. Surge então uma nova classe de trabalhadores que necessitava ser educada para a nova realidade.

Por um lado, era necessário preparar o operário para o uso adequado das novas máquinas, e isso só era possível através da introdução do ensino de alguns elementos básicos de escrita e matemática. Por outro lado, seria também preciso formar técnicos especializados, que, através do conhecimento dos últimos avanços da ciência, pudessem melhorar ainda mais as técnicas de produção. (MIORIM, 1998, p. 51)

Entretanto, não se tratava apenas de ensinar um certo montante de conhecimentos, pois, essa indústria necessitava um novo tipo de trabalhador que deveria aceitar trabalhar para os outros e nas condições que lhes fossem impostas. Necessário, portanto, que o operário aprendesse a vencer suas barreiras naturais ao dever absoluto de obedecer. A questão era ter alunos entre as paredes de uma sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor, a fim de domesticar seu caráter e dar uma forma adequada a seu comportamento. A forma da indústria. Para que esse poder vigilante se efetivasse, Foucault nos mostra algumas técnicas utilizadas.

1. **O horário:** é uma velha herança.(...) Seus três grandes processos – estabelecer censuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição.(...) Nas escolas elementares, que a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente. (...)Mas procura-se também garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil. (...) O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo seu

transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar.

2. **A elaboração temporal do ato:** (...)outra maneira de ajustar o corpo a imperativos temporais. O que é definido [agora] (...) não é um horário. (...) é um “programa”, [que] realiza a elaboração do próprio ato [e] controla do interior seu desenrolar e suas fases. (...) O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder.

3. **Correlação entre corpo e gestos:** o controle disciplinar não consiste apenas em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é a sua condição de eficácia e rapidez. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente.

4. **A articulação corpo-objeto:** A disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro. (...) Sobre toda superfície de contato entre o corpo e o objeto que o manipula, o poder vem se introduzir, amarra-os um ao outro. Constitui um complexo corpo-arma, corpo-instrumento, corpo-máquina.

5. **A utilização exaustiva:** o princípio que estava subjacente ao horário em sua forma tradicional era essencialmente negativo; princípio da não-ociosidade. (...) Já a disciplina organiza uma economia positiva; coloca o princípio de uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo; mais exaustão que emprego; importa extrair do tempo, sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis. (...)a escola mútua também foi disposta como um parêntese para intensificar a utilização do tempo; sua organização permitia desviar o caráter linear e sucessivo do ensino do mestre; regulava o contraponto

de operações feitas, ao mesmo tempo, por diversos grupos de alunos sob a direção dos monitores e dos adjuntos, de maneira que cada instante que passava era povoado de atividades múltiplas, mas ordenadas; e por outro lado o ritmo imposto pelos sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como virtude. (Foucault, 1987, p. 127-131)

Assim, as discussões educacionais não se limitavam apenas às questões de conteúdo, mas tinham como tema dominante a relação entre escola e trabalho, que influenciava diretamente as propostas pedagógicas das escolas. Com o avanço da ciência, apesar de algumas divergências, a Matemática passa a ser mais valorizada e os matemáticos passam a ser além de pesquisadores, professores. Alguns avanços foram conseguidos no decorrer do século XIX, chamado idade de ouro da Matemática, mas sentia-se a necessidade de modernizar seu ensino devido, principalmente, à existência de um descompasso entre a Matemática das universidades, chamadas “superiores” e a Matemática do ensino secundário, descompasso esse que, infelizmente, vigora até hoje e podemos encontrá-lo no discurso de muitos professores e que é denunciado por Baldino (1991) em “*A doutrina*”.



4.0 Uma história de vida com a Matemática

4.1 O professor como sujeito

Alguns parágrafos anteriores colocam duas questões – a sujeição do professor e sua fragmentação – que entendo sejam de suma importância para nossa discussão, na medida em que o próprio Foucault afirma que o objetivo do seu trabalho durante vinte anos, não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar uma teoria do poder, mas ao contrário, criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornam sujeitos.

Para entendermos melhor como Foucault trata esse tema, a fim de posteriormente buscarmos compreender como o professor, em especial o professor de Matemática, torna-se sujeito, faz-se necessário que examinemos alguns conceitos como, por exemplo, o que é entendido como sujeito moderno. Primeiramente podemos dizer que aquilo que chamamos de modernidade pode ser caracterizada como

um agrupamento dinâmico de desenvolvimentos conceituais, práticos e institucionais, associados com a tradição, iluminista de pensamento secular, materialista, racionalista e individualista; a separação formal entre o “privado” e o “público”; a emergência de um sistema mundial de nações-estados; uma ordem econômica capitalista expansionista, baseada na propriedade privada; o industrialismo e, por último, mas não menos importante, o crescimento de imensos sistemas administrativos e burocráticos de organização social e regulação, tal como a escola. (HALL, HELD & McLENNAN⁶ apud DEACON, 1994, p.97-98)

⁶ HALL, S., HELD, D. & McLENNAN, L. Introduction. In: Hall, S.; Held, D. & McGrew, T. (Eds.). *Modernity and its Futures*. Cambridge, Polity, 1992.

É nesse contexto que surge o sujeito, individual, indivisível, único. O devir proporcionado pelas revoluções científicas, tendo como baluarte Descartes com seu *cogito*, liberta o homem dos seus dogmas metafísicos e o coloca no centro do universo. É o que tem se chamado de “sujeito cartesiano” e que se caracteriza “por ser centrado, unificado, homogêneo, racional, consciente, reflexivo. Esse “sujeito” tem uma interioridade, um núcleo de subjetividade pré-social, extralingüístico e a-histórico. Trata-se, enfim, de um sujeito soberano. (SILVA, 2000, p. 15)

Entretanto, com o aumento da complexidade da sociedade moderna, este sujeito-racional, passa a sentir a necessidade de atuar de uma forma mais coletiva e social. Surge então o sujeito sociológico que não possuía um núcleo autônomo e soberano,

“mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. (...) O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.” (Hall, 2002, p. 11)

Ora, se observarmos os pressupostos das teorias educacionais, desde o século XVIII, aplicadas à educação ocidental moderna, podemos perceber que todas, ao fundamentarem-se em práticas próprias da modernidade, partilham desse mesmo entendimento de um sujeito que poderíamos chamar *desde sempre aí*, seja do ponto de vista do educando, seja do ponto de vista do professor. É essa atitude da modernidade, que Foucault chama de autodisciplina, e que é

conseguida através da prática disciplinar que “tem tornado possível, e ao mesmo tempo necessária, a educação em massa de seres que são tanto objetificados quanto sujeitos, tanto produzidos como objetos de conhecimento a serem dominados quanto produzidos como sujeitos que reificam e dominam”.(DEACON⁷ apud DEACON, 1994, p. 100)

Como, então, o professor de Matemática torna-se sujeito? Foucault utiliza o termo sujeito – assujeitado – nas suas duas formas mais pertinentes: assujeitado a alguém através do controle e assujeitado a si mesmo, por sua própria identidade. É através dessa segunda forma de assujeitamento – subordinado a sua própria identidade – que predomina a constituição do professor de Matemática como sujeito, na medida em que ainda acredita em uma (a sua) identidade essencial, única. Entendo que um dos fatores que contribuem para que isso se efetive, é o que o professor Roberto Baldino (1991) denomina de “*A Doutrina*”.

“*A Doutrina*” é uma coletânea de frases pronunciadas por professores de Matemática nos corredores e encontros informais da academia e que entendo contribuem para que o professor acredite que possua uma identidade indivisível. Seguem alguns fragmentos apresentados no artigo.

Os melhores alunos da licenciatura, que revelam talento para matemática, devem ser encorajados a fazer o bacharelado e os melhores do bacharelado, devem ser encorajados a prosseguir o mestrado e o doutorado em matemática, mediante sistema de bolsas de iniciação científica e de pós-graduação. Os que não revelam

⁷ DEACON, R. *Discourses of Discipline: Rethinking Critical Pedagogies in South Africa*. In: NAIN, Z. et al (Eds.). *Communication and Development*. Londres, Sage, 1994.

o dom necessário para matemática, devem ser, ao contrário, desencorajados do bacharelado e encaminhados à licenciatura, pois ainda podem vir a ser bons professores. Mesmo os alunos que revelam gosto pelo ensino devem fazer o bacharelado simultaneamente, ou, mesmo, antes da licenciatura, não só para garantir que possam olhar a matemática que vão ensinar mais de cima, como também, para valorizar seus diplomas de licenciados.

Nos níveis mais elementares, a missão do professor é levar o aluno a criar hábitos de estudo, de comportamento em aula, de disciplina intelectual. Isso não será possível se o futuro professor não tiver adquirido o hábito de prestar atenção ao que estiver sendo exposto no quadro, competentemente, por seus próprios professores. O professor não deve permitir que a ação deletéria de alguns prejudique os que realmente têm vontade de aprender, portanto deverá observar e fazer cumprir normas de disciplina em sala de aula.

A matemática é a matemática e quem entende dela são os matemáticos, porque a matemática é aquilo que os matemáticos fazem. Todos os grandes matemáticos aprenderam com aulas expositivas de seus mestres. Os currículos são deficientes porque são feitos por pessoas que não entendem de matemática. O grande defeito da democracia é dar ouvidos a quem não tem qualificação para opinar. O matemático, por ter se dedicado com afinco a resolver problemas difíceis, desenvolveu grande capacidade de concentração e poder de raciocínio, por isso pode e deve opinar sobre outras questões de interesse da sociedade, especialmente sobre as questões de ensino e de educação. Sua capacidade intelectual desenvolvida permite que se dedique a qualquer outra profissão, por isso não lhe faltam empregos.

Na universidade, o professor de matemática deve preparar bem suas aulas, escolher os conteúdos com cuidado e apresentá-los de maneira clara, partindo sempre do mais simples: primeiro conjuntos e funções, em seguida números reais, funções de variável real, limites, continuidade, derivadas e integrais. Sempre do mais simples ao mais complexo. O professor deve saber reconhecer os bons alunos, ou os que têm potencial para vir a sê-lo, e aqueles que se esforçam para ir além do que ele lhes dá. Para não prejudicar esses alunos, o professor deve cumprir o programa. É verdade que essa é uma missão difícil, porque a maioria dos alunos não quer nada. Dizem que faltam empregos para os licenciados no Brasil. Ora, que os procurem no exterior.

Fazer matemática, como tocar violino, exige esforço e talento; é coisa para poucos.(BALDINO, 1991)

O professor então, incorporando esse discurso que é proferido e repetido inúmeras vezes, sujeita-se a si próprio produzindo uma identidade imaginária, que utiliza para justificar sua sujeição sobre os alunos, mantendo-se assim protegido pela *doutrina*. São as instituições educacionais, seja no nível básico ou no nível superior, que funcionando como articuladoras entre o saber e o poder fazem desses saberes correias de transmissão dos poderes que instituem o sujeito.

O que o professor, e a escola como um todo, não percebem, é que a sociedade moderna, devido às mudanças estruturais que vem sofrendo, está “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. (HALL, 2002, p. 09) Isso faz com que o sujeito seja descentrado, deslocando as identidades sociais, impelindo-as também a serem abaladas e, conseqüentemente, fragmentadas.

É nesse sentido que, para Foucault, torna-se cada vez mais importante, ao lado da luta contra a exploração do trabalho e da luta contra as amarras a si e aos outros, que se fortaleça a luta contra todas as formas de sujeição e, para isso, propõe “não descobrir o que somos, mas recusar o que somos... imaginar e construir o que poderíamos ser para promover novas formas de subjetividade”. (FOUCAULT⁸ apud DEACON, 1994, p. 107)

⁸ FOUCAULT, M. *The Subject and Power*. In Dreyfus & Rabinow, 1982.

Entretanto, para nos constituirmos novos sujeitos, libertando-nos dos mecanismos nefastos de sujeição é necessária uma

atenção cuidadosa a nossas atuais posições-de-sujeito e às formas pelas quais cuidamos ou governamos nossos eus. Isso implicaria envolver-se em práticas de liberdade. (...) Cuidar do eu é controlar o abuso de poder, limitar ou minimizar a dominação de nosso eu. (...) Mesmo sob condições agudamente assimétricas, o poder é exercido sobre os outros apenas através de nosso poder sobre o eu, e a dominação é, ao menos em parte, relativa ao grau no qual os dominados não exercem poder suficiente sobre si próprios. (FOUCAULT⁹ apud DEACON, 1994, p.108)

4.2 A escrita de si como opção metodológica

Minha opção pelo método autobiográfico, ou seja, a análise da minha própria prática, tem como referência o trabalho de António Nóvoa, onde afirma que “a abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida”. (NÓVOA, 1988: 117) Considero muito interessante esta concepção de método autobiográfico, pois o mesmo através desse caráter formativo, estimula o indivíduo a voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida, exercitando sua reflexão num esforço pessoal de explicitação de uma trajetória, contribuindo assim não apenas para uma tomada de consciência no plano individual, mas também no coletivo. Ou seja, através do prazer de narrar-se, pode-se favorecer a constituição de uma memória

⁹ FOUCAULT, M. The Ethic of Care for the Self as a Practice of Freedom. *Philosophy and Social Criticism*, 12, 2/3, 1987.

pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar.

O método autobiográfico, através da narrativa, possibilita ainda a investigação das relações entre a história do indivíduo e a história social, configurando-se assim, como opção e alternativa para fazer a mediação entre essas duas histórias. Seu valor heurístico torna-se então legítimo não apenas em decorrência deste caráter específico da narrativa, mas, também, porque a autobiografia constitui-se como uma micro-relação social, na medida em que quem narra sua história de vida sempre o faz para um interlocutor, numa tentativa de comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, que nesse caso é o leitor.

A intenção é trabalhar com a memorização de uma trajetória, não com o intuito de interpretar minha história de vida, mas no sentido de buscar a emergência de acontecimentos de minha própria prática, que possam vir a explicitar o exercício de relações de poder, na medida em que estas se exercem e configuram no interior daquela, da mesma maneira e ao mesmo tempo em que são constituídas por ela. Aqui, o leitor poderia questionar: porque não buscar, então, a emergência desses acontecimentos em outros sujeitos, no caso, em outros professores?

Responderia ao questionamento afirmando que houve uma tentativa de, através da entrevista, buscar a emergência dos acontecimentos em outro professor, entretanto não obtive sucesso. É preciso ter claro que esses

acontecimentos são identificados por marcas que ficam nos sujeitos. Dessa forma, essas marcas podem ser visíveis ou não, ou seja, a visibilidade dessas marcas depende do desejo dos sujeitos em mostrá-las ou não.

Foucault em *A Escrita de si* (1992, p. 127-160) nos mostra, através de algumas maneiras de enunciação, que esta escrita é sempre uma maneira de representação de si. Apesar disso, sua importância reside no fato de poder alimentar uma diferenciação de si ao resgatar uma série de acontecimentos. Foi a partir dessa análise de Foucault que decidi optar pela autobiografia, visto que ao escrever sobre minha prática, estou registrando as marcas que estão na base de um estado de ser atual, ou seja, marcas que de uma certa forma constituíram o que sou hoje, ou ainda, “trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si”. (FOUCAULT, 1992, p. 137) Dessa forma, tenho condições de conhecer algumas matrizes de minha identidade presente.

Isso não significa dizer que busco fixar uma identidade. Contrariamente, quando me descubro atravessado pelos acontecimentos, através de minhas memórias, minha estabilidade se abala e me proporciono a possibilidade de ser algo diferente do que tenho sido, ou seja, minha existência não é estável na medida em que a leitura e a releitura da mesma fazem com que ela se modifique.

Não pretendo aqui, portanto, pesquisar minhas origens, na medida em que a pesquisa

... nesse sentido, se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental e sucessivo. Procurar uma tal origem é tentar reencontrar “o que era imediatamente”, o aquilo mesmo de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira. (FOUCAULT, 1979, p.17)

Também não pretendo estudar meu ciclo de vida profissional, buscando extrair dele perfis-tipo, seqüências, fases ou determinantes de um desfecho feliz ou infeliz, mas simplesmente, como já afirmei, analisar alguns fatos de minha trajetória marcados por acontecimentos que se deram na intersecção entre minha vida pessoal e profissional, a fim de buscar conhecer o social a partir de uma especificidade de uma práxis individual.

Nesse sentido, tendo em vista a perspectiva de memorização, o resgate da memória aparece como um processo organizador da representação que o sujeito faz de si, na medida em que parte de uma representação praticada para, após a análise, produzir uma representação refletida. Dada essa importância da memória para a pesquisa, vejamos como ela se constitui.

4.3 O exercício da memória

Dentre todas as mudanças estruturais e institucionais pelas quais a sociedade moderna vem passando e, através das quais, fragmentando o sujeito, uma chama a atenção por sua maneira de atuar de maneira direta nas relações humanas. Trata-se da desvalorização da experiência de vida através da arte da

narrativa, que foi substituída, se não totalmente, com certeza em grande parte, pelos meios de comunicação de massa. "Cada vez mais rara vai-se tornando a possibilidade de encontrarmos alguém verdadeiramente capaz de historiar algum evento. (...) É como se nos tivessem tirado um poder que parecia inato, a mais segura de todas as coisas seguras, a capacidade de trocarmos pela palavra experiências vividas". (BENJAMIN, 1975, p. 63)

Pode-se dizer que a experiência é a pedra fundamental dos momentos da vida em que o sujeito toma conhecimento de si mesmo, por meio do resgate de um tempo perdido na memória, ao qual retorna para reformular seu presente, abrindo perspectivas para o novo. A narrativa é, portanto, uma forma de alimentar o sujeito de experiência, já que nela é resgatada uma memória que podemos chamar de coletiva, na medida em que vem de lugares e tempos longínquos, através de uma multiplicidade de vozes, que é incorporada à memória daquele que ouve e que, portanto, pode retransmiti-la a outros - os quais, por sua vez, a ouviram recontada de maneira diversa, pois cada ouvinte é co-autor de uma narrativa, somando a ela elementos próprios de sua experiência pessoal. "A experiência propicia ao narrador a matéria narrada, quer esta experiência seja própria ou relatada. E, por sua vez, transforma-se em experiência daqueles que ouvem a estória". (BENJAMIN, 1975, p. 66)

A experiência de vida está, portanto, diretamente ligada à memória. Nesse sentido vou recorrer a dois conceitos importantes estabelecidos por Marcel Proust. São os conceitos de memória voluntária e involuntária. Para ele

a memória voluntária não atinge o pleno estatuto da memória, ela configura uma memória menor, essencial à vida, porém corriqueira e superficial, pois atada ao hábito e à “vida prática”, à repetição passiva e mecânica. Ela é, segundo o filósofo, na melhor das hipóteses, o hábito iluminado pela memória ao invés da memória ela mesma, insere-se no presente do mesmo modo que nosso hábito de andar ou de escrever; ao invés de representar o passado, ela simplesmente o “executa”, repete-o, sendo por definição sensorial e motora. (SEIXAS, 2001, p.45)

A memória voluntária seria então a que se encontra à disposição do intelecto e disposta a atender ao chamado da atenção. Por outro lado, para Proust,

com a noção de memória involuntária atingimos, (...) um outro plano da memória humana, somos conduzidos a uma memória “mais elevada”, à “verdadeira memória”. Espontânea, ela é feita de imagens que aparecem e desaparecem independentemente de nossa vontade, revela-se por lampejos bruscos, mas se afasta ao mínimo movimento da memória voluntária. (SEIXAS, 2001, p.46)

Portanto, seria a memória involuntária que nos traria o passado vivo. Dessa forma, ela seria carregada de sentimentos, de afetividade, através das descontinuidades causadas por seu caráter instável. Para ele, a emergência de elementos do passado, que vêm para redimensionar o presente, fazem parte da memória involuntária. Argumentando com Proust no que diz respeito à exclusividade da memória involuntária na constituição da experiência para o indivíduo, Benjamin afirma que é através de uma conjunção de acontecimentos do passado individual com os acontecimentos do passado coletivo que se possibilita tanto à memória involuntária como à voluntária, participarem no processo pelo qual o passado, revigorado, adentra ao presente e o modifica. É o caráter atualizador da memória em ação.

Reafirmando Benjamin, a autobiografia aqui apresentada constitui-se como produto tanto da memória voluntária – visto que existe um esforço proposital e não casual de memorização – como da memória involuntária, na medida em que, pelo fato de se tratar de acontecimentos vividos e que deixaram marcas, estão carregados de sentimento. Um olhar mais apressado também poderia, equivocadamente, atribuir uma linearidade à autobiografia, porém, um possível caráter cronológico, se justifica no sentido de apenas proporcionar uma certa organização no processo de memorização, entretanto jamais pode ser encarado como formação linear, tendo em vista que não se trata de uma autobiografia completa, mas da emergência de acontecimentos, estando, portanto, repleta de descontinuidades, na medida em que a experiência de vida não pode ser contada de forma linear, mas como um mosaico de acontecimentos.

O que considero mais importante, porém, é a retomada da narrativa de experiência de vida, como uma possibilidade de reconstrução de um novo sujeito, na medida em que o sujeito pós-moderno nada mais é do que um texto e, nesse sentido, deve ser apresentado à leitura.

4.4 Fábula de um sujeito infame não muito fictício

Em seu memorável ensaio sobre *A Vida dos Homens Infames*, Foucault faz o que chama de uma antologia de existências de vidas singulares. Trata-se de personagens que pertencem àqueles milhões de existências que estão destinadas a não deixar rastro, a permanecerem na escuridão. Foucault entende que

para que alguma coisa delas chegue até nós, foi preciso, no entanto, que um feixe de luz, ao menos por um instante viesse iluminá-las. Luz que vem de outro lugar. O que as arranca da noite em que elas teriam podido, e talvez sempre devido, permanecer é o encontro com o poder: sem esse choque, nenhuma palavra, sem dúvida, estaria mais ali para lembrar seu fugidio trajeto. O poder que espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e que as marcou com suas garras, foi ele que suscitou as poucas palavras que disso nos restam. (FOUCAULT, 2003, p. 207)

Ir ao encontro dessas palavras, buscando os cruzamentos com o poder, recuperando fragmentos desses discursos através da tensão entre o vivido e o estranho, entre as vozes que pairam nas instituições e aquelas que se sobressaem, e assim descobrir outras facetas dos dispositivos que se constituem em ingredientes de regimes de verdade, é o objetivo dessa “fábula”.

Nosso sujeito infame nasceu em Curitiba, Paraná, em fevereiro de 1964. Como estava no país do carnaval, “resolveu” vir a este mundo num sábado de carnaval às 23:00 horas. Segundo sua mãe, ouvia-se do quarto do Hospital São Vicente, as marchinhas tocadas no salão do Clube Thalia, que, ainda hoje, faz fundos ao hospital. Apesar da festa, o país e o mundo viviam momentos de turbulências, de mudanças, com golpes militares aqui e ali e revoluções lá e acolá.

Filho do “seu” Attílio, também conhecido como Nadir – que foi de tudo nesta vida, desde pedreiro até gerente de vendas – e de “dona” Dirce, também conhecida como Zoraide – até hoje ninguém sabe ao certo explicar o por que dos codinomes – teve uma infância e juventude privilegiadas, pois pôde desfrutar o

prazer de fazer cabana no mato, soltar pipa, fabricar e correr de carrinho de roleman, subir em árvore pra roubar frutas, freqüentar a festinhas de garagem e, naturalmente, no também país do futebol, jogar muita bola nos “campinhos” improvisados.

Iniciou sua educação formal na escolinha Tia Paula, cursando o que chamavam de primeiro jardim. O segundo jardim, pré-primário e 1º, 2º e 3º anos do então primário, foram cursados no Instituto Beatíssima Virgem Maria, colégio de freiras em que freqüentavam crianças de classe média alta. Dois acontecimentos marcaram de maneira peculiar esse período para nosso infame.

Primeiramente, seus pais trabalhavam como empregados, servindo aos Romani, uma tradicional família vinda da Itália e que estavam se constituindo como os principais fabricantes de açúcar refinado da região. Dessa forma, enormes eram os sacrifícios por eles realizados, a fim de poderem mantê-lo em uma escola particular que, por influência dos patrões, era considerada muito melhor que as escolas públicas. Extremamente curioso e “serelepe”, vagava pela mansão dos Romani aprontando das suas, a ponto de desmontar pequenos rádios “para ver como é por dentro” dizia, e afirmando que seria engenheiro eletrônico. No sentido de conseguir um pouco de paz para trabalhar, sua mãe sempre ameaçava: - Olha moleque, se não se comportar, te colocamos naquela escola. “Aquela escola” era, e ainda hoje é, o Colégio Estadual Júlia Wanderley onde, por uma ironia do destino, teve que ser transferido, na medida em que seus pais não conseguiram mais arcar com as caríssimas mensalidades. Não se sabe

ao certo quem ficou pior: se ele, por ter que ir para a “terrível” escola, ou seus pais tendo que lhe justificar os motivos.

O segundo acontecimento foi o que nosso personagem tem como lembrança do seu primeiro contato com a Matemática. Era um domingo e tinha passado, ele e seus primos, um lindo dia nadando no “Recanto dos Papagaios”, localizado a poucos quilômetros de Curitiba. Chegando em casa, à noite, sua mãe descobriu que ainda tinha uma lição por fazer. Tratava-se de escrever os números de 01 a 1000, no caderno de Matemática. Verdadeira e incompreensível tortura, após um delicioso dia de lazer.

Bem, passado o “trauma” da transferência de colégio lá estava ele cursando a 4^o série do primário quando começam a surgir alguns “probleminhas”. Suas notas não eram as mais exemplares e, especificamente em Matemática, encontrava-se realmente em péssima situação. Entretanto, nada que pudesse comprometer sua promoção para o tão esperado ginásio, afirmava a professora. Um mundo de novidades foi literalmente despejado sobre ele. Agora tinha professores diferentes em todas as disciplinas, livros diferentes, etc. Em meio a tantas coisas novas, lá estava ela, a “velha” Matemática, novamente a lhe atormentar. Resultado: com o argumento de que não deveria ter sido aprovado para a 5^a série, pois não tinha adquirido o conhecimento básico necessário, sofreu sua primeira reprovação.

É muito interessante o caráter de condenação que a reprovação adquire no ambiente escolar. Quase que uma regra geral, os nomes dos reprovados são

afixados publicamente e em períodos em que os professores não mais se encontram no estabelecimento de ensino. Foucault diria que

(...) é a própria condenação que marcará o delinqüente com sinal negativo e unívoco: publicidade, portanto, dos debates e da sentença; quanto à execução, ela é como uma vergonha suplementar que a justiça tem vergonha de impor ao condenado. (...) É indecoroso ser passível de punição, mas pouco glorioso punir. (FOUCAULT, 1987, p. 13)

Ou seja, através da reprovação, o sistema condena o aluno, torna a condenação pública e, envergonhado, esconde-se por traz dos editais.

Recuperado do novo “trauma” cursou novamente a 5ª e, as 6ª e 7ª séries do ginásio como um aluno comum, verdadeiro infame, sem maiores surpresas, a não ser ficar sistematicamente, em todos os períodos, para recuperação em Matemática. Cabulava algumas aulas – sempre que possível de Matemática, mas nunca de Ciências, pois era apaixonado pela professora – para assistir escondido, com alguns colegas e com o professor de Educação Física, a jogos de basquete do Brasil.

A necessidade de conseguir espaço físico não institucionalizado, porém no interior da instituição, numa espécie de busca por um auto-governo, é uma das formas de resistência contra o sistema de poder da escola, muito utilizada pelos alunos. Veremos mais detalhadamente no próximo capítulo.

Estava agora na 8ª série e suas dificuldades, juntamente com seu desgosto para com a Matemática, tinham chegado a um nível insuportável. Estranho que,

apesar disso, mantinha o sonho de ingressar no CEFET e realizar o desejo de infância de ser técnico e, após, engenheiro eletrônico, mesmo sabendo que necessitaria de muita Matemática.

Lá pelas tantas, o professor de Matemática, entra na sala e escreve no quadro “Trigonometria”. Somente o nome já lhe causou arrepios e, depois daquele momento, as aulas de Matemática, que já eram verdadeiras lutas, transformaram-se em verdadeira tortura. Resultado: nova reprovação e essa, especial, pois no seu entendimento tinha decepcionado a seus pais que até haviam lhe comprado roupas novas para a formatura.

Passado o ano de repetência, participou do exame de seleção para ingresso no CEFET, onde passou no curso de técnico em eletrotécnica, como segunda opção, visto que a primeira era eletrônica, mas que fazer se havia sido traído novamente pela Matemática?

Aliado à reprovação, o exame é utilizado em diferentes níveis escolares a fim de se classificar e separar os “bons” dos “maus” alunos. Instrumento poderoso de poder na medida em que

(...) combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. (FOUCAULT, 1987, p. 154)

Era início dos anos 80, o país ainda vivia a necessidade de ampliar seu parque fabril e, para tanto, necessitava de mão de obra qualificada e um curso técnico era a oportunidade de sair do então segundo grau, com um bom emprego garantido.

Era o momento da escola liberal tecnicista, que funcionava como modeladora do comportamento humano e que organizava o processo de aquisição de habilidades úteis e necessárias para a integração dos indivíduos ao sistema, utilizando como método de ensino, procedimentos e técnicas necessárias ao controle das condições de transmissão/recepção de informações, técnicas estas administradas pelos professores. No quadro político, apesar do então presidente João Baptista Figueiredo acenar com possibilidades de abertura e de uma certa euforia tomar conta das ruas, muitas coisas ainda eram ditas “de lado”, pois a repressão andava à espreita.

A estrutura de ensino do CEFET era semelhante à de uma Universidade, o que proporcionava uma relativa “autonomia” ao nosso sujeito infame para resolver seus problemas. A grade do curso era repleta de aulas de Matemática e eletricidade, que se utilizava de muita Matemática. Estranhamente isso não lhe afetou e passou pelo primeiro semestre de forma tranqüila, a ponto de não necessitar realizar provas de recuperação.

Iniciado o segundo semestre, nova carga de Matemática, novo professor e novamente surge a trigonometria. Foi como se tivesse passado por uma máquina do tempo, pois as mesmas sensações tomaram conta de seu corpo.

Entretanto, resolveu que literalmente “roeria aquele carço”, mas em determinado momento da disciplina o professor Geraldo (nome fictício) explana: - Hoje, senhores, estudaremos um assunto que, pela minha experiência, somente duas pessoas presentes nessa sala darão conta: eu e, talvez, algum de vocês. Trata-se de identidades trigonométricas. Era a gota que faltava. Resultado: nova reprovação, entretanto com a novidade de que não necessitaria cursar todas as disciplinas, mas somente Matemática.

Aqui observamos claramente a utilização do verticalismo que, como já vimos, consiste em forjar méritos a fim de se justificar a dominação sobre os dominados. “Fazer matemática, como tocar violino, exige esforço e talento; é coisa para poucos”. (BALDINO, 1991)

Outra novidade oportunizada pelo CEFET, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, eram as apresentações de palestras, debates e entrevistas. Foi nesse contexto que conheceu o professor e poeta Thadeu Wojciechowski. Verdadeiro anarquista, não tinha receio de falar o que tinha que ser dito em sala de aula o que, em meio àquele misto de euforia e medo daquele período, encantava pela tamanha ousadia. Neste sentido o professor Thadeu constituiu-se no seu primeiro referencial político e, através dele, em uma entrevista promovida por outros alunos, teve o privilégio de conhecer pessoalmente o inesquecível poeta Paulo Leminsky, com quem Thadeu escreveu em parceria, se não me engano, a obra “69”, que acabou por levá-los à cadeia. Tempos ainda difíceis aqueles.

Cursada a dependência, o que foi feito em outro turno, o restante do curso foi cursado sem maiores percalços, sempre com muita dificuldade com a Matemática, mas com muito peabolin no boteco da esquina e, naturalmente, gazeta de aulas para freqüentar o cinema, pois costumava assistir a tudo o que estava passando no circuito, tamanha era sua paixão por cinema. Algo que marcou muito nosso “herói” foi o fato de um professor, o Thiago (nome fictício), de uma disciplina técnica, utilizar um pequeno transformador – ao qual conectava uma pilha de 1,5 volts, em um dos lados, para obter uma tensão muito maior do outro lado – a fim de causar choques elétricos nos alunos que ele considerava indisciplinados em suas aulas.

O professor, atuando como juiz, decreta pena de verdadeiro suplício a seus alunos. O importante aqui é o fato de que, obrigar o aluno a uma descarga elétrica não significa apenas obrigá-lo a uma punição corporal, “é uma produção diferenciada de sofrimentos, um ritual organizado para a marcação das vítimas e a manifestação do poder que pune. (...) Nos “excessos” dos suplícios, se investe toda uma economia do poder”. (FOUCAULT, 1987, p. 32)

Através do suplício o professor legitima na sala de aula o seu poder ao mesmo tempo em que instaura a “verdade”; a sua “verdade”.

No último semestre, como era de se esperar naqueles tempos, deixou o trabalho que tinha como instalador de alarmes e conseguiu uma vaga de estagiário técnico na Telepar, empresa de telefonia ainda estatal, onde trabalhou durante, aproximadamente, um ano e meio. Após, foi contratado como técnico de

controle de qualidade na empresa Inepar, grande grupo de fabricantes de painéis elétricos. Assim, sua vida estava se constituindo mais ou menos como planejara: já era técnico formado e trabalhava na área em que tinha se formado. Faltava apenas o curso de engenharia. Seguindo caminho tradicional, fazia cursinho à noite e trabalhava durante o dia. Entretanto, faltava a muitas aulas, agora não mais para ir ao cinema, mas para atender aos “pedidos” de hora extra vindos da chefia. Como seu desejo era cursar engenharia no próprio CEFET e a concorrência era muito grande, bem como as provas muito difíceis, não teve sucesso naquela empreitada. Na época, o vestibular do CEFET e da UFPR eram realizados nos mesmos dias, dessa forma deveria optar por qual fazer. A carga de trabalho era tanta que chegou a entrar às 7:00 hora e sair às 22:00 da empresa, o que impossibilitava preparar-se adequadamente para o vestibular. Assim, mais dois semestres tentando sem sucesso.

Foi quando abriu concurso público para técnico na Telepar, a empresa em que havia estagiado. Aprovado no concurso retomou meus estudos com afinco, pois agora tinha tempo à noite e aos fins de semana. Novo vestibular. Todas as provas foram feitas com tranquilidade e mesmo a de Matemática, apesar de difícil, considerou acessível. Entretanto, descendo as rampas da escola e refazendo mentalmente as questões, lembra que havia esquecido de algo em uma questão na qual devia calcular o volume de uma esfera, localizada no interior de um cubo. Resultado: não havia passado e, ao olhar seu score, para seu desespero, tinha ficado a apenas dois lugares abaixo do último classificado, ou seja, como a pontuação dos candidatos, devido à concorrência, é muito próxima,

provavelmente, se tivesse acertado aquela questão, teria sido aprovado. Havia sido traído novamente pela Matemática.

Como entendia que não podia mais ficar sem um curso superior e sentia-se muito bem preparado, resolveu tentar outros vestibulares. Assim, foi aprovado em primeiro lugar em processamento de dados na SPEI, e em oitavo lugar para o curso de Licenciatura em Matemática da PUCPR.

A opção foi pelo curso de Licenciatura em Matemática. Pode parecer estranho que, com todas as dificuldades que sempre tivera até então com a Matemática, tivesse optado exatamente por ela. Entretanto, a escolha se deu por dois motivos: primeiro, logo após seu ingresso como técnico na Telepar, conheceu algumas pessoas, uma em especial, o Silvano, ferrenho defensor da luta armada, com quem conversava muito sobre as questões políticas do país. Não demorou muito para que estivesse envolvido com o sindicato dos telefônicos e o movimento sindical como um todo, o que fez com que tomasse contato com leituras nas áreas de Filosofia e política. Paralelo a isso namorava uma garota que cursava Educação Física na UFPR e que tinha como leituras obrigatórias Saviani, Gadotti e Paulo Freire, entre outros à qual, devido à sua militância, auxiliava nas leituras e interpretações dos textos. Textos estes que acabaram por fazê-lo ver a Educação como uma alternativa de emancipação. O que tudo isso tem a ver com sua escolha pela Matemática? Bem, comparando as grades dos cursos em que fora aprovado, encontrou, no curso de Matemática, disciplinas como Filosofia, Teologia, Deontologia e Psicologia da Educação, que foram determinantes na sua escolha, pois estavam relacionadas com a sua militância.

O segundo motivo de sua escolha tem a ver com seu sonho de cursar engenharia. Se seu “problema” era a Matemática, então aprenderia a mesma em um curso específico e, após, cursaria a engenharia. Mal sabia ele o que o futuro me reservara.

Cursou sua licenciatura de tal forma que poderíamos caracterizar como “normal”. Sim, pois era, e ainda é, “normal” encontrar dificuldades em cálculo diferencial e integral, análise matemática, álgebra linear, cálculo avançado, cálculo numérico, etc. Em uma das prova de cálculo diferencial e integral, o professor avisou anteriormente que iria “cobrar” a demonstração da derivada de seno de “x” ou de cosseno de “x”, demonstrações estas que ele já havia feito em sala. Como sabia que uma das duas estaria na prova, a solução foi, literalmente, decorar as duas, visto que não entendia o que estava fazendo. Isso era algo que o angustiava muito.

Nessa época, ao passar em uma livraria, encontrou um livro que chamou sua atenção. Era Educação Matemática, organizado pela Maria Aparecida Vigianni Bicudo em que, em um dos textos, a autora Cleide Farias de Medeiros, explanava sobre o fato de que derivar e integrar funções é uma rotina, mas que poucos realmente sabem o que estão fazendo. Ou seja, os alunos eram excelentes calculistas, pois sabiam todos os algoritmos para resolver os problemas apresentados. Ele, particularmente, nem isso era, na medida em que não se conformava em estar fazendo algo sem saber realmente o que.

Ora, para fazer o que os professores lhe propunham, bastava algumas horas de treinamento que seria o suficiente, ou nem sempre, visto que a única disciplina em que teve que cursar dependência foi lógica. Fato importante não apenas por ter reprovado, mas pela maneira como tudo aconteceu. Estava no começo do semestre quando o professor fez uma colocação de cunho político da qual divergiu. Pronto! Após aquilo estava decidido: nosso infame não seria aprovado em lógica. Semestre seguinte, mesmo professor, estudou para a primeira prova como se sua vida dependesse daquilo. Concluiu a prova com a certeza de pelo menos um nove. Resultado: sete e o professor não concedera o direito a ver as provas. Claro que sabia que se protocolasse um pedido, teria direito a vistas da prova, mas percebeu que o caso era mais sério; era pessoal! Confirmou isso quando, após muita luta para conseguir uma transferência de turma, encontrou o professor no corredor e ele, em tom ameaçador, disse: “- se um dia participar de algo em que eu esteja na banca, não precisa nem perder seu tempo, pois estará reprovado.”

Amparado pelas leituras sobre educação, percebeu então que, na sua relação com a Matemática, desde a infância, poderia ser que o problema não estivesse com ele, mas sim na maneira como a Matemática lhe era apresentada. A possibilidade de tornar-se um professor de Matemática começa a permear sua cabeça e vai tomando corpo à medida que, a cada nova disciplina específica, invariavelmente os professores demonstravam atitude de “soberba”.

Estamos em 1993 e sua militância no movimento sindical chega no estágio em que se respira mais a causa que qualquer outra coisa. O processo de

privatização das telecomunicações estava sendo debatido no mundo todo e, em especial no Brasil, caminhava a passos largos, portanto todos os esforços eram necessários no sentido de tentar impossibilitar a venda do patrimônio público. Nesse sentido, nosso infame sindicalista destinava uma grande parte do tempo ao combate à privatização o que lhe possibilitou participar de um congresso internacional, o ELASPE (Encontro Latino Americano em Defesa das Empresas Públicas) em La Paz, na Bolívia, onde por muito pouco, em uma manifestação de rua, não foi preso, mas que lhe oportunizou passar uma semana em Brasília conversando com diversos deputados no sentido de convencê-los a votarem contra o projeto de privatização.

Com todo o conhecimento adquirido nessas duas experiências, acabou por tornar-se um dos diretores de formação política do sindicato o que fez com que, nos finais de semana, promovesse cursos de formação dos quais, em muitos deles era o “professor”. Pronto, estava feito! O “vírus” do magistério tinha entrado em sua corrente sanguínea e o contaminado para toda a vida. Talvez o fato de ter passado muito tempo de sua vida até então apenas mexendo com máquinas, onde a resposta é fria, na forma de funcionar ou não, tenha feito com que se encantasse com a resposta do ser humano. Pensou, então: é isso, se funciona (ainda sob a influência das máquinas) com a formação política, como não funcionar para a Matemática. Estava decidido! Não seria mais engenheiro, mas sim professor de Matemática, porém não igual aos professores que tivera, mas um outro tipo de professor, que fizesse com que seus alunos realmente aprendessem Matemática.

Final de curso e sua primeira experiência com o ensino da Matemática, tirando as aulas de prática de ensino, que preparava para os próprios colegas de sala, se deu no estágio. Como não queria apenas substituir um professor em sua sala de aula, ela e um colega de turma montaram um curso preparatório para o ingresso no CEFET. Assim, todos os sábados iam à Escola Papa João XXIII e, aos alunos que tinham interesse em fazer o teste seletivo, lecionavam Matemática e Desenho Geométrico. Pobres alunos aqueles!

Terminado o curso, diploma “na mão”, recebeu uma oferta de uma colega que já lecionava, mas como iria sair de licença maternidade necessitaria de um professor substituto. Quando retornasse, como desejava ficar com o filho, iria abandonar essas aulas e ele assumiria em definitivo. Assim foi feito e assumiu, no regime de CLT, algumas aulas de Matemática no Ensino Médio noturno, no Colégio Estadual Professor Olavo D’el Claro, situado próximo ao ponto final do ônibus São Braz.

Inicialmente pegou apenas duas turmas de 3º ano. Na sua cabeça, pairava a seguinte preocupação: se eles (os alunos) estão no 3º ano devem estar dominando muita coisa. O conteúdo que a professora estava trabalhando era Análise Combinatória e, a partir do ponto onde ela havia parado, literalmente despejou conteúdo. Como ninguém reclamava, continuou suas “fantásticas” (para ele) aulas, até que certo dia, ao resolver uma multiplicação de frações, perguntou à turma qual seria o resultado e... nada! Perguntou então se alguém sabia como resolver a multiplicação e, para sua surpresa, ninguém sabia.

Encontrou-se, repentinamente, lecionando da mesma maneira que seus professores lecionavam. Seu castelo, que mal havia começado a ser construído, acabava de ruir. Não resistira nem à primeira brisa, tal sua fragilidade. Voltando à si do impacto, resolveu fazer algumas perguntas referentes à matemática básica e percebeu que poucos dominavam alguns dos conceitos. Como solução, adotou a estratégia de trabalhar, durante todo o ano que faltava, apenas geometria analítica, entendendo que através da mesma poderia rever conceitos dos 1º e 2º anos ao mesmo tempo em que trabalhava alguns conceitos do 3º ano. Paralelamente a isso, adotou a prática de reservar uma parte do quadro para rever os conteúdos de matemática básica quando necessário fosse. Naturalmente que, nessas condições muito pouco pode ser trabalhado.

Um acontecimento foi marcante naquele ano para nosso herói. Em uma das aulas, desanimado que estava, pois sentia dificuldades em fazer com que os alunos aprendessem, perdeu a paciência com o fato de um aluno não prestar atenção à sua fala e ameaçou-o de tirá-lo da sala. Conhecido como Vaca e tido como elemento perigoso por professores e pela direção da escola, ele partiu para cima de do nosso infame que, num rompante, num instinto de auto defesa, fez o mesmo para cima dele. O encontro da sala não foi nada agradável e ele, valendo-me de sua autoridade enquanto professor e, naturalmente, de seu tamanho, pegou-o pelas roupas e o levou até a direção, onde foi devidamente “autuado” por desacato ao professor e suspenso por uma semana. O episódio lhe incomodou tanto que perdeu algumas noites de sono. Não admitia ter tomado tal atitude. Descobriu então o endereço do trabalho do aluno (na época morava próximo à escola) e foi conversar com ele. Para sua surpresa, o “perigoso” Vaca trabalhava

de auxiliar de carpinteiro e, ao vê-lo, dirigiu-se a ele pedindo desculpas e afirmando que tivera alguns dias ruins, com problemas, e que havia descarregado tudo naquele momento em sala de aula. Ele também pediu desculpas e, a partir daquele momento acabaram por ficar amigos a ponto de ter um armário confeccionado por seu aluno. Percebeu que, apesar da sua militância e leituras, ainda estava permeado de preconceitos e que necessitava rever muitas coisas.

Ano seguinte, foi aprovado em concurso realizado pela Secretaria de Educação e passou do regime de CLT para o quadro próprio do magistério. Como era novato na rede, teve que compor suas 20 horas trabalhando em duas escolas. Assim, manteve-se onde já estava e assumiu algumas aulas de Matemática e Matemática Financeira (ainda havia o curso profissionalizante) no colégio Domingos Zanlorenzi, também próximo à sua casa, porém em outro bairro. Importante destacar o fato de as duas escolas estarem localizadas em áreas consideradas barra pesada pelo número de ocorrências de violência. Importante, na medida em que as marcas ficaram nele devido a isso.

Numa delas, na comunidade onde estava situado o novo colégio em que daria aulas existe uma gangue com o nome “Comando Barro Preto” e que, segundo informações na escola, distribuía suas armas por faixa etária. Assim, dependendo da idade, o componente do comando recebia desde de canivete até pistola automática. Num determinado dia, ao chegar atrasado na escola, teve que deixar seu carro na rua. Assim, durante as aulas, dava uma espiada pela janela para ver se ele ainda estava lá. Foi então questionado por um aluno sobre o que se passava. Relatado o fato para ele, o mesmo pediu licença para sair e, ao

retornar, afirmou: “- Ai profe. Não precisa mais se preocupar com o carro, O Barro preto garante ele”. Meio sem entender nada, concordou e continuou suas aulas. Ao sair para ir embora qual não foi sua surpresa ao encontrar um rapaz armado tomando conta de seu carro. Meio sem jeito, agradeceu e foi para casa.

Em outro acontecimento, estava ele dando sua primeira aula da noite, quando entra à sala uma aluna com as roupas rasgadas, pálida, senta-se e fica olhando fixamente para o quadro. Ao perguntar a ela o que tinha acontecido, simplesmente fala: “- Nada não professor, só fui estuprada quando vinha para cá”. Somente ela ficou em estado de choque maior que o dele.

Mais ou menos na mesma linha desses dois acontecimentos, na outra escola, em uma semana de jogos, estava ele circulando entre os alunos quando um deles o aborda e, com a mão por dentro da jaqueta, em tom ameaçador, afirma: “- E aí professor, vai mudar a minha nota desse bimestre ou não?”. “Tranqüilamente” afirmou que não e que ele não necessitava desse tipo de artifício, pois tinha perfeita condição de recuperar-se, bastando para isso que estudasse um pouco mais. Dizendo que estava apenas brincando, sorriu e retirou-se. Outro fato que o marcou, foi quando uma aluna que considerava excelente zerou numa prova sua. Ao perguntar para ela o que havia acontecido, começou a chorar e disse-lhe que não tinha cabeça para estudar, pois sua mãe estava hospitalizada e necessitava de um remédio caríssimo. Entretanto, não sabia o que fazer, pois a família não tinha condições de adquirir o mesmo. Foi aí, diante desse dois últimos acontecimentos, que percebeu a necessidade de rever seus critérios e procedimentos de avaliação.

Trabalhou nesse regime, em duas escolas, até final de 1997 quando fixou sua vaga apenas na escola em que havia começado a lecionar. Dois fatos lhe chamaram a atenção por serem comuns às duas. O primeiro é a autoridade atribuída aos professores de Matemática. Tirando raras exceções, o professor de Matemática é visto como um ser superior, que domina um tipo de conhecimento que não é para os “mortais”. Naturalmente isso tem conseqüências como, por exemplo, o fato de não poder errar, o que leva o professor a incorporar esta pseudo-autoridade e, para mantê-la, utiliza-se de diversos artifícios e discursos.

Encontramos aqui um dos nefastos reflexos da utilização da ideologia do verticalismo: a aceitação, por profissionais de outras áreas e, por extensão, por toda uma comunidade escolar, de uma autoridade forjada na generalização de certos pontos de vista que considero questionáveis.

O segundo é o poder de decisão sobre a vida dos alunos nos conselhos de classe. Não raro, a posição do professor de Matemática, às vezes dividida com o professor de Língua Portuguesa, com relação a um aluno é determinante para sua aprovação ou não.

O conselho de classe, em especial, sempre foi algo que o fazia desacreditar numa melhoria de condições da educação. Ao lado de uma infinidade de questões a serem discutidas – que iam desde a opção sexual dos alunos até problemas familiares dos mesmos – estava sempre a banalização, a falta de seriedade com que estas questões eram discutidas. A questão da aprendizagem resumia-se simplesmente à crítica aos alunos que,

“irresponsáveis”, “sem educação”, “baderneiros”, a cada ano encontravam-se “piores” e que nem a aplicação de provas propositadamente inacessíveis aos alunos, constituía mais um elemento de disciplina em sala de aula.

Na maioria das escolas, o conselho de classe está entre as práticas que camuflam dentro da escola, os mecanismos de controle, poder e exclusão social vigentes na sociedade. Através de um trabalho individualizado, os conselhos resumem-se a acertos de conceitos ou notas. Esse "acerto" não se dá sem que haja discordância entre professores, pois existem os que defendem a aprovação de determinado aluno, os que defendem sua reprovação, ou até mesmo a sua expulsão da escola. O professor de Matemática, amparado pela ideologia do verticalismo, na maioria das vezes atua como um magistrado a decidir pelas condenações daquele ano.

A situação da disciplina era tratada com tanta “seriedade” que, em determinado início de ano letivo, naquelas reuniões pedagógicas, o coordenador disciplinar que era também professor de Educação Física, apresentou um documento para discussão intitulado “COMO PREVENIR COMPORTAMENTOS INDESEJÁVEIS NUMA AULA?”¹⁰.

Este documento se constitui na materialização, na explicitação do exercício de poder que, veladamente, ocorre no interior das escolas. O poder disciplinar, como forma específica de dominação, aparece em praticamente todo o documento. No intuito de dissociar o poder do corpo, de fazer da disciplina uma relação de sujeição estrita, tenta-se tornar o aluno “dócil”.

¹⁰ Anexo 01.

Esse mesmo coordenador disciplinar, também foi responsável por outros dois acontecimentos bastante peculiares. Em um deles, obrigou alguns alunos que, segundo ele, estavam promovendo a desordem, a decorarem o hino nacional para que, no intervalo, o cantassem no pátio da escola. Em outra oportunidade, nosso sujeito infame estava em seu momento de preparação de aulas, conhecido como “hora atividade”, quando o tal coordenador adentra à sala dos professores e o convida, com um sorriso de satisfação, a olhar pela janela. Era verão e naquele horário, próximo das doze horas, o sol estava insuportável e, no pátio havia um aluno correndo, visivelmente exausto, em torno da cancha de esportes.

Nosso infame questiona então sobre o que está acontecendo e, para seu espanto, o coordenador conta que o aluno em questão estava cabulando aula e, já que não queria assistir à aula, tinha lhe imposto que ficaria correndo sob o sol, sem descanso, durante todo o período da mesma e que ele estaria vigiando da janela. Pasmado com tal acontecimento, nosso herói argumentou que aquela prática, além de se desumana, poderia acarretar em processo visto que era ilegal. Um tanto quanto contrariado, o “carrasco” ordenou, então para que o aluno parasse e fosse cumprir o restante de sua “pena” na biblioteca, naturalmente decorando o hino nacional.

Parece inacreditável que, tanto no relato acima como caso do professor Thiago, em pleno século XX, ainda possamos encontrar práticas utilizadas no século XVIII. Através de um cerimonial bem planejado, quadriculam-se espaços,

no sentido de qualificar e reprimir comportamentos que não fossem considerados adequados.

(...) na escola, (...) funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (...), da atividade (...), da maneira de ser (...), dos discursos (...), do corpo (...), da sexualidade (...). Ao mesmo tempo, é utilizada a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a provações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCAULT, 1987, 149)

Hoje esse nosso infame professor coordena um curso de licenciatura em Matemática e percebe a dificuldade em promover uma transformação no âmbito da Educação Matemática, na medida em que as mesmas concepções, os mesmos discursos de quando era criança, continuam a se proliferar por entre professores e futuros professores de Matemática, mas, herói que é, apesar de infame, não desacredita jamais na utopia.



5.0 Resistir para transformar.

Ao analisarmos a utilização das técnicas de vigilância e punição, vistas anteriormente, que se dão no interior das escolas, a primeira sensação que temos é de impotência, dada a dimensão que as mesmas atingem. Entretanto, apesar de ser encarado como prática natural e legítima, na medida em que tenta fazer com que todos aceitem passivamente em participar desse sistema de controle, o poder disciplinar não se constitui sem contestação.

Foucault nos mostra que onde há o exercício de poder, há resistência. E esta não se encontra em posição de exterioridade em relação àquele. As correlações de poder existem em função de uma certa multiplicidade de pontos de resistência que estão presentes em toda rede de poder. Portanto, da mesma forma que não existe “o” poder, também não existe em relação a ele, “um” lugar da grande resistência, mas sim resistências atuando em toda malha social. Isso não significa que essas resistências sejam apenas um negativo do exercício de poder, passivo e sempre fadado à derrota. Na realidade são a outra face da moeda nas relações de poder atuando, de certa forma, como um interlocutor que dissemina-se no tempo e no espaço.

Mas, como se constituem estes focos de resistência no ambiente escolar? Uma das formas possíveis e que mais tem se destacado sem, entretanto, ser considerada sob este ponto de vista, foi mostrada em um trabalho desenvolvido por Guimarães (2003). Para a autora,

A possibilidade dessa resistência aos modelos pelos quais os comportamentos são uniformizados, surge (...) por meio não apenas da depredação, das falas, dos desenhos, dos protestos de alunos, como ainda de alguns professores que agiam não com o objetivo único de coibir a depredação, mas igualmente de criar espaços para o aparecimento de “contrapoderes”, os quais a instituição tentava controlar, evitando que os conflitos ameaçassem se transformar em ações mais amplas de manifestação contra a escola. (GUIMARÃES, 2003, p.10)

Esta oposição ao poder disciplinar no ambiente escolar se manifesta, então, através de um estilo de vida, de uma cultura à parte da escola. É o que podemos chamar de cultura contra-escolar. Assim, a maneira de se vestir, de arrumar o cabelo, o ato de fumar e de ingerir bebidas alcoólicas, estão relacionados a uma sexualidade latente, característica dessa faixa etária e, por extensão à uma demonstração de maturidade. Além de atos de rebeldia que demonstram descontentamento, tornam-se pontos de distanciamento da escola e dos professores, ao mesmo tempo em que se convertem em elementos de aproximação com o mundo adulto, numa tentativa de transcender uma certa infantilização imposta pela escola. Como nos mostra Foucault, “não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões...”. (FOUCAULT, 1979, p.73)

A escola se constitui, assim, como uma espécie de zona formal de relações, enquanto os grupos formados pelos alunos se caracterizam pela informalidade. A diferença entre esses dois ambientes de relações está no fato de que, diferentemente da escola, os grupos não possuem uma estrutura sólida. Isso significa que não existem imposições de normas, nem estruturas físicas, nem

sanções institucionalizadas, o que não quer dizer que essa cultura contra-escolar esteja meio que suspensa, numa espécie de “cada um por si”. Os grupos possuem um código de ética que, contrariamente à escola que impõe suas normas, é determinado de forma coletiva e, a partir daí, deve ser respeitado e seguido por quem pertence ao grupo, ou seja, um código de ética fundado na fidelidade ao coletivo.

Um exemplo claro disso é a seriedade com que os grupos tratam de um tema, para eles, muito delicado: a delação, mais comumente conhecida pelos alunos como “dedurar”. Os professores, ao contrário, chamam de “dizer a verdade”.

A “verdade” é o complemento formal do “dedurar”. É apenas ao fazer com que alguém “dedure” – forçando-o a romper com o mais importante tabu – que a primazia da organização formal pode ser mantida. Não é de admirar, portanto, que uma escola inteira possa ser sacudida por paroxismos a respeito de um grande incidente, assim como não é de se estranhar o inquérito que se segue. Trata-se de uma luta atávica em torno da autoridade e da legitimidade da autoridade. (WILLIS, 1991, p.40)

Além da delação, a escola valoriza sobremaneira a confissão, na medida em que a tão disputada autoridade é conseguida como uma vitória, também quando o aluno toma sobre si próprio o “crime” cometido. Foucault nos mostra que, já nos séculos XVII e XVIII, era atribuída uma enorme importância à confissão, seja na condição de sacramento – que, com a evolução da pastoral católica, “coloca-se um imperativo: não somente confessar os atos contrários à lei, mas procurar fazer de seu desejo, de todo seu desejo, um discurso” (FOUCAULT, 1988, p. 24) – seja na condição de instrumento jurídico – onde

quem confessa assume o papel de verdade viva. “Pela confissão, o próprio acusado toma lugar no ritual de produção de verdade penal. (...) Pela confissão, o acusado se compromete em relação ao processo; ele assina a verdade da informação”. (FOUCAULT, 1987, p. 35) A delação e a confissão assumem, dessa forma, grande importância, tanto para a instituição, como para os grupos, na medida em que infringe a natureza de informalidade dos mesmos.

Outra forma de resistência à escola, se manifesta na luta por ganhar espaço simbólico e físico na instituição. Na busca de uma autonomia, de um auto-governo,

(...) alguns dos “rapazes” desenvolvem a um grau notável a habilidade de perambular pela escola de acordo com sua própria vontade. Eles virtualmente fazem seu próprio dia a partir daquilo que é oferecido pela escola. O faltar às aulas é apenas uma variante relativamente sem importância e grosseira deste princípio de auto-governo que corta muita partes do currículo e cobre muitas e variadas atividades: livrar-se da aula, estar em classe e não fazer trabalho algum, estar na aula errada, perambular pelos corredores à procura de diversão, dormir escondido. A habilidade central que une essas possibilidades é a de ser capaz de cair fora de qualquer aula: a manutenção da mobilidade social. (WILLIS, 1991, p.43)

É dessa forma, na luta pelo espaço, aliada a um ataque às noções oficiais de tempo, onde os alunos literalmente rejeitam os objetivos óbvios do horário escolar e suas implícitas noções de tempo, que buscam a manutenção de suas identidades. Resumidamente, é através do auto-governo que resistem ao exercício de poder sobre eles.

Mas, de que forma a Educação Matemática, enquanto prática social, pode contribuir na resistência a esse exercício de poder que se dá de forma assimétrica e, veladamente ou não, opressora? Na realidade, ainda que de maneira insuficiente, muito já tem sido feito. Nesse sentido, já podemos encontrar práticas que valorizam o papel da Educação Matemática no processo de democratização em sala de aula, entre professores e alunos, através de uma relação dialógica. Nada mais natural, visto que a Educação Matemática se dá através de relações sociais.

Através do diálogo, o professor-dos-estudantes e os estudantes-do-professor se desfazem e um novo termo emerge; professor-estudante com estudantes-professores. O professor não é mais meramente o o-que-ensina, mas alguém a quem também se ensina no diálogo com os estudantes, os quais, por sua vez, enquanto estão ensinando, também aprendem. Eles se tornam conjuntamente responsáveis por um processo no qual todos crescem. (FREIRE apud SKOVSMOSE, 2001, p. 17)

Assim,

em uma relação dialógica, o diálogo e a discussão vêm a desempenhar um papel crucial. A idéia principal é simples: meu conhecimento (...) pode ser melhorado. Mas você está na mesma situação. Para melhorar nosso entendimento, movemo-nos na direção de mais conhecimento, dependemos um do outro. Não posso dizer a você qualquer verdade nem você pode me dizer nada. Mas, se interagirmos numa relação dialógica, seremos capazes de nos mover na direção de mais conhecimento. A condição para a obtenção de conhecimento não é que consigamos mais informações verdadeiras, mas que interagamos de maneira única, caracterizada como uma relação dialógica. (SKOVSMOSE, 2001, p. 62)

Ora, vimos que é na busca de um certo auto-governo no interior da escola que os alunos resistem ao poder que lhes é imposto. Por que então não trabalhar com a idéia de auto-governo, envolvendo os alunos no processo educacional? É possível pensar em uma escola em que os alunos tivessem uma participação efetiva? Não uma escola para alunos, mas uma escola de alunos? Para que a Educação Matemática possa contribuir para a efetivação de uma escola assim, devemos nos contrapor à idéia de que o conhecimento dos alunos deve ser construído através de estruturas prontas e independentes dos mesmos.

Os conteúdos a serem trabalhados devem ser discutidos com os alunos, a fim de que sejam significativos. Para tanto, a realidade vivida deveria ser o ponto de partida das discussões matemáticas. Estabelecer um olhar crítico sobre o conteúdo a ser trabalhado, relacionando-os a situações e conflitos sociais, pode ser uma possibilidade para que os alunos reconheçam esses problemas também como seus e, através disso, busquem novas soluções para resolvê-los. É preciso que se veja a Matemática como uma atividade humana, possível a todos e não apenas a alguns “iluminados”. Mas é necessário também que se compreenda que, ao contrário do que muitos ainda pensam, a Matemática não é neutra.

Assim, uma determinada organização curricular pode estar de acordo com interesses econômicos e políticos dominantes. Exemplo claro disso é o que vemos hoje em relação à tecnologia e, por extensão à própria Matemática, visto a proximidade das duas áreas. É comum encontrarmos alunos que já incorporaram a idéia de que apenas algumas pessoas possuem a capacidade para gerenciar problemas da área tecnológica e que essa superioridade deve fazer com que os

“incapazes” para tal atividade, devem servir aos “capazes”. A Matemática, estando diretamente ligada à tecnologia, também é tomada pela mesma crença, pela mesma doutrina, identificada através de discursos do tipo:

(...) os melhores alunos da licenciatura, que revelam talento para matemática, devem ser encorajados a fazer o bacharelado e os melhores do bacharelado, devem ser encorajados a prosseguir o mestrado e o doutorado em matemática, mediante sistema de bolsas de iniciação científica e de pós-graduação. Os que não revelam o dom necessário para matemática, devem ser, ao contrário, desencorajados do bacharelado e encaminhados à licenciatura, pois ainda podem vir a ser bons professores. Mesmo os alunos que revelam gosto pelo ensino devem fazer o bacharelado simultaneamente, ou, mesmo, antes da licenciatura, não só para garantir que possam olhar a matemática que vão ensinar mais de cima, como também, para valorizar seus diplomas de licenciados.

Quando o professor encontra um aluno evidentemente subdotado, desses que ficam ano após ano tentando aprender a usar uma simples regra de três, deve desencorajá-lo de prosseguir o estudo científico. Poderá encaminhá-lo para áreas mais amenas, como pedagogia, ciências sociais ou filosofia. Isso evitará que venha a ser um profissional frustrado, exercendo uma atividade para a qual não tem condições intelectuais. (BALDINO, 1991)

Esse tipo de discurso ainda tem sido utilizado no sentido de legitimar a dominação de uns poucos sobre muitos. Dessa forma, a organização curricular não pode ser imposta aos alunos, mas discutida com os mesmos no sentido de que seus potenciais sejam desenvolvidos criticamente.

(...) não podemos esperar o desenvolvimento de uma atitude democrática se o sistema escolar não contiver atividades democráticas como o principal elemento. Se queremos desenvolver uma atitude democrática pela educação matemática, os rituais dessa educação não podem conter aspectos fundamentalmente não democráticos. O diálogo entre professor e estudantes tem um papel importante.

(...) um dos aspectos não-democráticos na educação está implicado na exclusão dos estudantes do planejamento curricular. (SKOVSMOSE, 2001, p. 46)

Para que a Educação Matemática possa resistir ao exercício de poder, deve, portanto, combater esse tipo de discurso, apresentando aos alunos formas de conhecimento matemático que oportunizem lutar por uma sociedade melhor, ou seja, uma Educação Matemática voltada não apenas para prover informação, mas como parte de uma luta cultural e política, pois, se não for assim, corre o risco de apenas reproduzir as relações sociais vigentes, na medida em que somente o acesso à Educação Matemática não garante uma atitude de libertação, de emancipação por parte dos alunos. Para que isso ocorra, é necessário que a Educação Matemática “tanto como prática quanto como pesquisa, seja crítica (...) deve estar a par dos problemas sociais, das desigualdades, da supressão, etc”. (SKOVSMOSE, 2001, p. 101)

Isso somente será possível através de uma mudança da prática da sala de aula, através da “introdução de uma paisagem de discussão de natureza caótica, em que a relatividade, os pontos de partida sejam provisórios, os diferentes pontos de vista e a incerteza são valorizados”. (SKOVSMOSE, 2001, p. 148) Mudar a prática de sala de aula, nesse sentido, é desafiar o exercício de poder, é resistir a ele.

A fim de evitarmos conclusões apressadas, gostaria de deixar claro que, em nenhum momento tive a intenção de apresentar uma receita, uma fórmula, para se combater todo esse sistema de poder. Concordo plenamente com Foucault quando diz que

(...) o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. (...) O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso. (FOUCAULT, 1979, p. 71)

É nesse sentido que, quando coloco em discussão algumas possíveis formas de resistência e quando, no próximo capítulo, aponto uma possibilidade para uma Filosofia da Educação Matemática, não estou me colocando como intelectual que fica na retaguarda a fim de esclarecer as massas, mas como mais um que toma seu lugar ao lado de todos os que lutam pela destruição de todas as formas de poder como se apresentam hoje.

COLAPSO¹¹

Quando pudermos ir onde queremos.

Quando pudermos fazer o que queremos.

O quando sempre transformando e em nunca, em nunca, em nunca aprisionados, enjaulados, intoxicados, doentes, PUS, FERIDAS...

Quando! Até quando???

Vivemos em um sistema que só insiste em dizer NÃO.

Só querem DITAR.

Só querem IMPOR.

Quando! Até quando???

Não engolimos tudo o que MASTIGAMOS. Quando pudermos IR, quando pudermos VIR, quando pudermos FAZER.

QUEMALDITADOR, acabando com a última FLOR

ATÉ QUANDO FOR!

¹¹ Transcrito de um panfleto anarcopunk entregue em um sinaleiro da cidade.

6.0 Considerações finais. À maneira de uma inconclusão.

Como já disse, pretendo aqui apontar um possível caminho para a construção de mecanismos de resistência aos mecanismos reprodutivistas assimétricos, como também novos mecanismos concretos de promoção de relações simétricas de poder. Dessa forma, quando discutimos a questão do sujeito, vimos que a

... educação ocidental moderna, vinculada à escolarização de massa desde o século XVIII, tem assumido uma variedade de formas: religiosa; tradicional; liberal; centrada-na-criança; comportamentalista; socialista; fascista; nacionalista; progressista; baseada na solução de problemas; fundamentada na formulação de problemas; educação para a libertação; construtivista; desescolarização; pedagogia crítica. Ironicamente, entretanto, essa multiplicidade de discursos educacionais baseia-se num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade e derivados da fé iluminista na capacidade da razão para iluminar, transformar e melhorar a natureza e a sociedade. (DEACON & PARKER, 1994, p. 98)

Ou seja, as referências tradicionais parecem corroídas por uma espécie de razão que é fruto da própria maneira pela qual escolhemos nos organizar socialmente, da nossa atual representação de mundo. Deparamo-nos aí com uma questão política: se a educação está estreitamente relacionada com a sociedade em que estamos inseridos, podemos dizer que se abrem então duas possibilidades fundamentais para nosso processo educacional, dentre as quais devemos escolher: educar para a manutenção da sociedade que aí está ou educar para sua transformação. Na essência, reformar ou revolucionar.

Importante observar que se trata de uma escolha política, na medida em que “quem quer que viva na civilização, seja ela ocidental, oriental ou tribal, é solicitado, a cada instante, a tomar partido entre essas posições políticas opostas: submeter-se ou rebelar-se, obedecer ou contestar, crer ou duvidar, responder ou dar de ombros”. (SOUZA, 2000) Entretanto, essa escolha não se trata de uma questão teórica, mas de uma questão prática, de uma questão de gosto.

Neste sentido quero explicitar aqui minha escolha pela revolução, concordando com Foucault que

... a noção de reforma é tão estúpida e hipócrita. Ou a reforma é elaborada por pessoas que se pretendem representativas e que têm como ocupação falar pelos outros, em nome dos outros, e é uma reorganização do poder, uma distribuição do poder que se acompanha de uma repressão crescente. Ou é uma reforma reivindicada, exigida por aqueles a que ela diz respeito, e aí deixa de ser uma reforma, é uma ação revolucionária que por seu caráter parcial está decidida a colocar em questão a totalidade do poder e de sua hierarquia. (Foucault, 1979, p. 72)

Isso não significa dizer que devemos esperar pela revolução para operacionalizarmos a tão desejada transformação na Educação, mas que devemos encontrar formas de luta que apontem nessa direção. Foucault cogita que talvez a dificuldade em encontrar as formas de luta adequadas é dada pelo fato de ainda ignorarmos o que é o poder, ou ainda, como se exerce o poder, através de que instâncias de controle, de vigilância, de proibições de coerções. Para ele a luta deve, portanto, se desenvolver em torno de focos particulares de poder.

Dessa forma, entendo que a luta específica em torno da educação deve se dar no sentido de buscar uma educação que instrumentalize, por um lado, a luta pelo desmantelamento dos mecanismos de poder de encontrando possibilidades de simetria para o exercício das relações de poder, visto que

... se é contra o poder que se luta, então todos aqueles sobre quem o poder se exerce como abuso, todos aqueles que o reconhecem como intolerável, podem começar a luta onde se encontram e a partir de sua atividade (ou passividade) própria (...) precisamente onde a opressão se exerce sobre eles. (...) uma luta específica contra a forma particular de poder, de coerção, de controle que se exerce sobre eles. (...) estas lutas devem ser radicais, sem compromisso nem reformismo, sem tentativa de reorganizar o mesmo poder apenas com uma mudança de titular. (Foucault, 1979, p. 77/78)

Por outro lado, a luta também deve se dar no combate à heteronomia. Cornelius Castoriadis nos mostra que a história do mundo ocidental, pode ser entendida como a história da luta entre autonomia e a heteronomia, como uma tensão entre os movimentos autônomos e o conjunto de instituições sociais cuja função tem sido a de garantir a reprodução das relações sociais de produção, a partir, sobretudo do advento da sociedade capitalista. Para este autor, uma coletividade autônoma nega a existência da lei, através do aparecimento de um ser que questiona sua própria lei de existência, de uma sociedade que questiona sua representação de mundo, suas significações imaginárias. Ele estabelece aqui uma consideração fundamental para a compreensão de sua idéia de liberdade: “uma coletividade autônoma tem como divisa: nós somos aqueles cuja lei é dar a nós mesmos as nossas próprias leis”. (CASTORIADIS, apud SCHÜLER, 1991, p. 11)

Castoriadis chama a atenção para o fato de que o projeto social de autonomia exige indivíduos autônomos visto que a instituição social é formada por eles. Entretanto, a consolidação social e histórica da autonomia, não pode ser confundida com a idéia de liberdade, registrada de forma abstrata nos princípios liberais. “Que ela – a liberdade – não estacione na porta da fábrica, pachorrentamente assentada em cartas constitucionais, diante de indivíduos silenciosos, pacatos e idiotizados (idiotēuein – indivíduos privados). ‘Todas as leis são documentos sem valor sem a atividade dos cidadãos’¹², afirma”. (SCHÜLER, 1991, p. 14)

Entendendo que a liberdade da qual fala Castoriadis tem um lugar central na ética, na medida em que esta se assenta naquela, é, pois, através da ética que poderemos alcançar a liberdade e, conseqüentemente, a autonomia. Mas, de que ética falamos? Visto que a ética, não é algo dado de maneira divina ao ser humano, de forma natural, ou ainda, que ele possui instintivamente, mas algo que ele constrói a partir de si mesmo, a ética de que falamos, é a ética foucaultiana, na medida em que se constitui como uma autogestão da liberdade, através do cuidado de si. Ou seja, a ética para Foucault é a arte de construir-se, de formar-se a si mesmo através do cuidado de si. A idéia principal é fazer de nossa própria vida uma obra de arte, ou como ele mesmo afirmava, uma estética da existência.

O cuidado de si, de que Foucault nos fala, é o ponto de intersecção entre a história da subjetividade e as formas de governabilidade (o governo de si por si e

¹² *Socialismo ou Barbárie*. Cornelius Castoriadis.

suas articulações com as relações que se estabelecem com os outros). Neste sentido, o exercício do cuidado de si, está diretamente ligado a duas grandes zonas: ao poder e à governabilidade – ambos intrinsecamente ligados à ética.

Dessa forma, entendo que uma das vias para conseguirmos o desmantelamento dos mecanismos de poder, bem como viabilizarmos o combate à heteronomia, é a utilização de um elemento que a pedagogia anarquista elege como um princípio político: a autogestão.

Autogestão social: em decorrência do princípio de liberdade individual, o Anarquismo é contrário a todo e qualquer poder institucionalizado, contra qualquer autoridade e hierarquização e qualquer forma de associação assim constituída. Para os anarquistas a gestão da sociedade deve ser direta, fruto dela própria, o que ficou conhecido como *autogestão*. Radicalmente contrários à democracia representativa, onde determinado número de representantes é eleito para agir em nome da população, os libertários propõem uma *democracia participativa*, onde cada pessoa participe ativamente dos destinos políticos de sua comunidade. (GALLO, 1996)

Este princípio está relacionado diretamente com o conceito de *autonomia* e que GALLO trata da seguinte maneira:

Autonomia individual: o socialismo libertário vê no indivíduo a célula fundamental de qualquer grupo ou associação, elemento esse que não pode ser preterido em nome do grupo. A relação indivíduo/sociedade, no Anarquismo, é essencialmente dialética: o indivíduo, enquanto pessoa humana, só existe se pertencente a um grupo social - a idéia de um homem isolado da sociedade é absurda -; a sociedade, por sua vez, só existe enquanto agrupamento de indivíduos que, ao constituí-la, não perdem sua condição de indivíduos autônomos, mas a constroem. A própria idéia de indivíduo só é possível enquanto constituinte de

uma sociedade. A ação anarquista é essencialmente social, mas baseada em cada um dos indivíduos que compõem a sociedade, e voltada para cada um deles. (GALLO, 1996)

O objetivo, portanto seria construir comunidades - fábrica, escola, sociedade – que têm como únicos responsáveis os indivíduos que a compõem, ou seja, é constituição de uma sociedade sem Estado. O princípio autogestionário é passível de ser aplicado aos mais diversos âmbitos, dentre ao quais, o que mais nos interessa no momento é a escola. Nesse nível, o Anarquismo o denomina de autogestão pedagógica. Particularmente, acredito que a autogestão pedagógica pode constituir-se num interessante referencial para a discussão e análise dos graves problemas educacionais que enfrentamos.

Para tanto, é necessário que se coloquem algumas questões que considero fundamentais a fim de que possíveis respostas apontem para uma realidade em construção, a partir de um processo de desconstrução. Assim, tendo como pressuposto o fato de que o capitalismo desenvolveu uma elasticidade que permite que alargue seus limites, de que nos serviria uma Educação Anarquista numa sociedade ainda capitalista? Ou ainda, é possível uma Educação Anarquista ou, mais especificamente, uma Educação Matemática Anarquista, imersa em um sistema educacional fundado no autoritarismo?

Concordo com o professor Silvio Gallo quando afirma que “Se há um lugar e um sentido para uma escola anarquista hoje, esse é o do enfrentamento; buscando os pontos de ruptura que possibilitariam a emergência do novo, através do desenvolvimento de consciências e atos que busquem escapar aos limites do

capitalismo". (GALLO, 1996) Minha intenção no momento, entretanto, não é tentar responder a essas questões, mas apenas trazê-las para a luz das discussões.

Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. *O Política*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro. 1965.

BALDINO, R. R. *A Pesquisa em Educação Matemática como produção de Significados Alternativos*. Artigo apresentado na Mesa Redonda II – A Urgência da Pesquisa em Educação Matemática do *II Simpósio de Pesquisa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Letras e Artes da UNESP*, realizado de 5 a 8 de agosto de 1991 em Águas de São Pedro, SP.

BENJAMIN, W. *O Narrador*. In *Os Pensadores*. SP, Abril Cultural. 1975.

BICUDO, M. A. V. *Filosofia da Educação Matemática: um enfoque fenomenológico*. In: *Pesquisa em Educação Matemática: concepções & Perspectivas*. Org.: Maria Aparecida V. Bicudo. São Paulo: Editora da UNESP. 1999.

BRANDÃO, C. R. *O Que é Educação*. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (col. Primeiros Passos: 203).

CASTORIADIS, C., BENDIT, D. C. *Da Ecologia à Autonomia*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

CURY, H. N. *As Concepções de Matemática dos Professores e suas Formas de Considerar os Erros dos Alunos*. Porto Alegre. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

COHEN, J. J. *Pedagogia dos Monstros – os prazeres e os perigos da confusão de fronteira*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2000.

CONNEL, R. W. *Pobreza e Educação*. In: *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Org.: Pablo Gentili. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 1998.

DEACON, R., PARKER, B. *Educação como Sujeição e como Recusa*. In: *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos* Org.: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

ENGUITA, M. F. *A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1989.

FOUCAULT, M. *Estratégia Poder-Saber*. Org. Manoel Barros da Motta; Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2003.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2002.

FOUCAULT, M. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: Nau Editora. 1999.

_____. *O Que é um Autor?* Lisboa: Passagens. 1992.

_____. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1988.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes. 1987.

_____. *Microfísica do Poder*. Org./Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal. 1979.

_____. *Entrevista com Michel Foucault*. In *O Homem e o Discurso. A Arqueologia de Michel Foucault*. Org.: Sergio Paulo Rouanet. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro. 1971.

GALLO, S. *O Paradigma Anarquista em Educação*. Artigo publicado em Nuances - Revista do Curso de Pedagogia, Presidente Prudente: FCT UNESP, nº 2, 1996.

_____. *Educação Anarquista: Um paradigma para hoje*. Piracicaba: Editora UNIMEP. 1995.

GARNICA, A. V. M. *Filosofia da Educação Matemática: algumas re-significações e uma proposta de pesquisa*. In: *Pesquisa em Educação Matemática: concepções & Perspectivas*. Org.: Maria Aparecida V. Bicudo. São Paulo: Editora da UNESP. 1999.

GORE, J. M. *Foucault e Educação: Fascinantes Desafios*. In: *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos* Org.: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

GUIMARÃES, A. M. *Vigilância, Punição e Depredação Escolar*. Campinas, SP: Papirus. 2003.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 7. ed. – Rio de Janeiro: DP& A. 2002.

HOOBES, T. *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. In: *Os Pensadores*. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Editora nova Cultural Ltda. 1997.

HOUSSAYE, J. *As Facetas do Poder*. In: *A Democracia no Cotidiano da Escola*. Org.: Inês Barbosa de Oliveira. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 1999.

KNIJNIK, G. *Exclusão e Resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

LEBRUN, G. *O que é Poder*. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense. 1984.

LECOURT, D. *A Arqueologia e o Saber*. In *O Homem e o Discurso. A Arqueologia de Michel Foucault*. Org.: Sergio Paulo Rouanet. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro. 1971.

MAQUIAVEL, N. *O Príncipe*. Trad. Deocleciano Torrieri Guimarães. São Paulo: Rideel. 2003. (Biblioteca Clássica).

MIGUEL, A. *Filosofia e Educação Matemática*. Campinas: Relatório de Pesquisa. CEMPEM/FE-UNICAMP. 1999.

MIORIM, M. A. *Introdução à História da educação Matemática*. São Paulo: Atual Editora. 1998.

NÓVOA, A., FINGER, M. *O Método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa. 1988.

PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1994.

PONCE, A. *Educação e Luta de Classes*. Trad. José Severo de Camargo Pereira. – 12.ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1992. – (Coleção Educação Contemporânea)

SCHÜLER, F. L. *Prefácio*. In: *A Criação Histórica: O Projeto da Autonomia*. Porto Alegre: Livraria Palmarinca e Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1991.

SEIXAS, J. A. V. *Percursos de Memórias em Terras de História: Problemáticas Atuais*. In: *Memória e (Res)sentimento: Indagações sobre uma questão sensível*. Org.: BRESCIANI, S., NAXARA, M. Campinas: Editora da UNICAMP. 2001. (Capítulos 1, 2 e 17)

SILVA, T.T.. *Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia crítica*. In: *Pedagogia dos Monstros – os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Org.: Jeffrey Jerome Cohen. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SOUZA, A. C. C., Linardi, P. R., Baldino, R. R. *Posição política é questão de gosto*. GPA, UNESP, Rio Claro; (mimeo, submetido para publicação ao Grupo Interdisciplinar em Filosofia e História das Ciências do Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados da UFRGS). 2000.

SKOVSMOSE, O. *Educação Matemática Crítica: A questão da Democracia*. Campinas: Papirus. 2001.

UPINSKY, A. A. *A Perversão Matemática*. Trad. Antonio Ribeiro de Oliveira. Rio de Janeiro: F. Alves. 1989.

WILLIS, P. *Aprendendo a ser Trabalhador: Escola, Resistência e Reprodução Social*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1991.

Anexo 01

COMO PREVENIR COMPORTAMENTOS INDESEJÁVEIS NUMA AULA?

A prevenção deverá ser ponderada.

No início do ano escolar os desconhecidos encontram-se com apreensão. Tanto o professor como os alunos fazem avaliações mútuas. O professor utiliza estratégias mais ou menos adequadas de modo a prevenir comportamentos indesejáveis. Define regras comportamentais, de um modo explícito ou não, entre si e eles, principalmente se a turma se mostra muito indisciplinada. Regras estas que vão sendo reforçadas ou tornam-se flexíveis ao longo do ano, paralelamente a uma pioria ou uma melhoria das atitudes dos alunos.

O professor é um líder: Para os alunos, o professor é a imagem de um ideal (positivo ou negativo), queira-se ou não.

Um objetivo do professor: é favorecer um determinado modelo de conduta. Favorecer o desenvolvimento de comportamentos e uma forma de estar na vida para o aluno.

O professor assume no início algumas atitudes que ao longo do ano se tornam mais ou menos flexíveis:

- Mostrar-se sério nas primeiras aulas, não tendo um sorriso fácil;
- Impedir ou limitar as saídas durante a aula;
- Não permitir que se levantem do lugar sem que peçam autorização;
- Não permitir que troquem materiais sem que peçam autorização;
- Dispor os alunos em lugares fixos de modo a favorecer a cooperação e a concentração;
- Quando um aluno ou o professor fala os outros escutam;
- Não confundir simpatia com “porreirismo da silva”.

Se o professor assumir uma atitude disponível, mas realista, dando confiança aos alunos mas sem perder a situação e sem se mostrar inutilmente permissivo, é possível que consiga evitar alguns conflitos.

É muito importante a fase inicial do ano. Torna-se conveniente evitar o mais possível o recurso a castigos e a críticas. O professor deve assumir a atitude de quem detém um poder mas não se sabe bem quanto nem quando o vai usar. Se um professor usa demais as mesmas armas, acaba por ficar desarmado. Não é aconselhável a censura permanente, sendo mais adequado ignorar comportamentos incorretos que não perturbem diretamente com o desenrolar da aula. Utilizam-se estratégias adequadas a cada aluno e a cada situação.

A seguir apresentam-se algumas estratégias que o professor pode adotar para prevenir comportamentos indisciplinados.

- Refletir sobre as atitudes e funções do professor.
- Planificar a aula cuidadosamente em todos os seus momentos. Promove-se a concentração. Quanto mais eficaz e bem organizada for uma aula, melhor vai ser o comportamento de cada aluno.
- Cativar os alunos para a sua disciplina, de modo que eles não digam que “a verdadeira vida é lá fora”.
- Observar cada aluno.
- Fomentar o respeito mútuo entre os alunos e o professor.
- Discutir com os alunos o regulamento de uma turma, respeitando-o e fazendo-o respeitar.

A DIREÇÃO