

Problematizando o uso das expressões “responsabilidades sociais” e “implicações para a sala de aula”

Problematizing the use of the expressions "social responsibilities" and "implications for the classroom"

Marcio Antônio Silva
marcioantonio2005@uol.com.br

Resumo

Neste ensaio, apresentam-se modos de teorizações, a partir da temática “Responsabilidades Sociais da Pesquisa em Educação Matemática: implicações para a sala de aula da Educação Básica”. Utiliza-se a análise do discurso, na perspectiva de Foucault, para problematizar as expressões “responsabilidades sociais” e “implicações para a sala de aula”. Argumenta-se que as expressões mencionadas movimentam discursos ligados ao assistencialismo, à caridade, à necessidade de pagar uma dívida moral pela desigualdade de saberes envolvidos na relação pesquisadores-professores ou universidade-escola, no caso de “responsabilidades sociais” e ligados à aplicabilidade imediata em pesquisas e à cultura da performatividade, quando se refere às “implicações para a sala de aula”. Sugere-se o deslocamento da expressão “Responsabilidades Sociais da Pesquisa em Educação Matemática: implicações para a sala de aula da Educação Básica” para a reflexão sobre alguns pressupostos e algumas questões que podem contribuir para a Educação Matemática e, sobretudo, para se repensar algumas práticas investigativas.

Palavras-Chave: Educação matemática; Análise do discurso; Teorizações; Problematização.

Abstract

In this essay, we present ways of theorizing from the theme "Social Responsibilities of Research in Mathematics Education: Implications for the classroom of Basic Education". Used discourse analysis in Foucault's perspective, to discuss the terms "social responsibility" and "implications for the classroom." It is argued that the terms mentioned moving speeches linked to welfare, charity, the need to pay a moral debt by inequality of knowledge involved in the relationship research professors or university-school, in the case of "social responsibility" and linked to immediate applicability in research and the culture of performativity, when referring to "implications for the classroom." It is suggested shifting the phrase "Social Responsibilities of Research in Mathematics Education: Implications for the classroom of Basic Education" to elaborate on some assumptions and some issues that can contribute to mathematics education and, above all, to rethink some investigative practices.

Keywords: Mathematics education; Discourse analysis; Theorizations; Problematization.

Introdução

Ao receber o convite para participar da mesa “Responsabilidades Sociais da Pesquisa em Educação Matemática: implicações para a sala de aula da Educação Básica” no XVIII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática – EBRAPEM, fui movido a refletir sobre as pesquisas que coordeno ou que já orientei, bem como a pensar a respeito das várias investigações que são realizadas no nosso campo de pesquisa.

Em uma primeira aproximação, poderia optar por descrever as dissertações de mestrado e teses de doutorado que foram produzidas por integrantes do grupo de pesquisa que lidero no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de

Mato Grosso do Sul, o Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM ou GP100).

Para além disso, gostaria de projetar uma nova pesquisa, construída a partir do tema que me foi proposto, apresentando, de maneira didática, como nós, no GPCEM, realizamos as nossas pesquisas e abordamos as temáticas que nos comprometemos a investigar.

Com isso, meu objetivo é apresentar os modos como teorizamos os temas que abordamos. Isso significa que, de maneira didática, tentarei expor quais são as ações que movimentamos a partir de uma questão de pesquisa ou, no caso deste artigo, a partir de uma temática.

Quando mobilizo teorias, me refiro a ações que vão além da apropriação de alguns conceitos enunciados por pesquisadores. Essas teorias, ou melhor, discursos, me propiciam uma forma de ler o mundo, a partir de um conjunto significativo de pesquisas que têm alguma consonância filosófica.

Essa maneira-de-enxergar-o-mundo é, para mim, necessariamente distinta de mencionar que uso uma *fundamentação* ou uma *base* teórica. *Fundamentação* e *base* são palavras atravessadas por significados que me levam a descrevê-las como excessivamente estruturantes e pragmáticas.

Na concepção de pesquisa que me move, produzo significados a partir das palavras, das ideias, dos conceitos, das ações, das escolhas, mas também das inações, das omissões e dos silêncios.

A construção de significados é imanente à ação de pesquisar. Esses significados não revelam, mas sim descrevem uma forma de pensar sobre algo. É isso que me interessa: as significações produzidas, a partir de alguma dinâmica de problematização.

Por esse ponto de vista ou por esses “óculos” que utilizo para vislumbrar o que pretendo pesquisar, sou lançado constantemente a problematizar e desconstruir meu objeto de pesquisa. Assim, ao invés de buscar respostas aos problemas, opto por construir novos problemas. Esse movimento de pesquisa é, frequentemente, mal interpretado ou até mesmo deturpado, pois como um pesquisador pode concluir sua pesquisa não concluindo nada? O que quase nunca é discutido é que o formato de pesquisa que eu poderia adjetivar como “tradicional” já está atravessado por discursos que possuem uma maneira muito peculiar de ler o mundo, apresentando, em geral, uma estrutura que poderia ser assim descrita: enunciação de questões e objetivos, apresentação de algumas considerações teóricas legitimadas pela academia, definição de um método plausível para tratar o problema que se quer responder, realização de análises, as quais muitas vezes levam o pesquisador a concluir o

que ele já sabia, antes mesmo de iniciar a pesquisa e, finalmente, condução para conclusões estáveis que fecham a pesquisa e, em alguns casos, apresentam novas questões que podem servir de pressuposto para o reinício do ciclo apresentado aqui.

Esses “óculos” que, a meu ver, representam uma hegemonia na forma de se fazer pesquisa em Educação Matemática não me fazem enxergar nada. Os óculos que utilizo produzem mais questões no final da pesquisa que no início. No entanto, essas questões catalisam o movimento de construção de uma espécie de mapa no qual estão impressas as relações de poder, onde estão descritas e realçadas as alteridades. No entanto, esse mapa é dinâmico. Muda constantemente. A tentativa de monta-lo é ingênua e efêmera, pois jamais consigo abordá-lo como um quebra-cabeça que revelará algo.

Assim, quando pesquiso sobre currículo, não estou interessado em prescrever orientações universalizantes ou até mesmo recomendar o que deve ou não ser feito por professores, coordenadores, diretores, secretários de educação ou ministros da educação. Para mim, investigar currículos de matemática é descrever a produção de significados que é feita a partir de problematizações realizadas por nós.

Ao contrário do que dizem levemente alguns críticos das teorias que utilizo, desconstruir não é destruir. Desconstruir é desmontar a maquinaria que está posta e é vista como sendo acima do bem e do mal e descrevê-la, até de maneira irônica, movimentando reflexões que as coloquem em xeque. Novamente reafirmo: não é revelar nada. É simplesmente agir. Descrever. As significações produzidas por quem vê são de responsabilidade de quem vê. O que está lá, está lá. Não ensino. Não induzo. Não revelo. Problematizo. Desconstruo.

Assim, quando me propõem que fale sobre “Responsabilidades Sociais da Pesquisa em Educação Matemática: implicações para a sala de aula da Educação Básica”, os meus óculos fazem com que eu enxergue “**RESPONSABILIDADES SOCIAIS** da Pesquisa em Educação Matemática: **IMPLICAÇÕES PARA A SALA DE AULA** da Educação Básica”. As expressões “responsabilidades sociais” e “implicações para” saltam aos meus olhos e produzem significações que gostaria de compartilhar com vocês.

Porém, antes de dar início à discussão específica sobre a temática dessa mesa, preciso localizar para o leitor o lugar de onde eu falo, situando minhas colocações dentro de um campo específico de pesquisa, a saber, o curricular.

O uso da palavra *currículo* é amplo e, muitas vezes, utilizado para se referir a um conjunto de conteúdos ou saberes ou temas que devem ser ensinados em uma determinada disciplina e em um espaço escolar.

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? [...] o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, 1999, p. 14-15).

Nas pesquisas que atualmente se intitulam como da área do currículo, incluindo as que eu oriento, o campo de atuação também investe nas questões mencionadas anteriormente, mas vai muito além delas.

Para nós, pesquisadores do currículo, é muito importante

[...] compreender as estruturas curriculares instituídas [...], mas é a ação socioeducacional – os atos do currículo – mesmo em cenários ampliados, que muito nos interessa, para não perdermos de vista a pertinência da inter-ferência nestes âmbitos; para não perdermos de vista a pertinência de colocar no centro das atenções curriculares a atividade que inter-fere, partindo-se de uma perspectiva generativa, e de que, como toda construção social, o currículo vivencia a contradição como movimento de possibilidades (politização do currículo), por mais que a sua história seja configurada por ações marcadamente conservadoras (MACEDO, 2012, p. 27-28).

Para isso,

[...] necessário se faz tomar a cultura e o currículo como relações de poder. Mais precisamente: é necessário entender que as relações de poder configuram os processos de significação, e é aqui que o currículo tem um papel político de extremo compromisso com uma outra ética, com uma outra política que não seja a do alijamento, tampouco do corporativismo disciplinar (MACEDO, 2012, p. 28).

Quando trago a expressão *relações de poder*, presente no excerto anterior, não me refiro, assim como o autor também não faz, ao reducionismo que as teorias críticas fazem dessas relações, ou seja, construir processos analíticos fundamentados na compreensão das lutas de classes sociais existentes. A meu ver, esse processo sintetiza demasiadamente a complexa relação existente, pois parte da premissa que uma classe se sujeita a outra, produzindo combinações binárias que refletem a conexão opressor-oprimido.

Para além desse olhar reducionista, preocupo-me com as complexas e dinâmicas configurações sociais que são atravessadas pelas produções de significações:

[...] tampouco o currículo pode deixar de ser visto como uma relação social. O currículo visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de produção. Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social. Mas sua existência não termina aí. Mesmo

que apareça em nossa frente como produto acabado, como matéria inerte, o currículo, como outros conjuntos de matéria significativa, é submetido a um novo trabalho de significação, que só pode ser, outra vez, realizado no contexto de relações sociais. Essas relações sociais são necessariamente relações de poder (SILVA, 1999b, p. 22).

Nessa perspectiva, retomando a discussão inicial que apresentei sobre teorizações e a necessidade que tenho de utilizar essa palavra no plural, também faço referência aos discursos como sendo uma possibilidade de descrever as relações sociais e de poder que constituem uma trama de poderes atuantes no currículo:

nessa direção [da perspectiva pós-estruturalista], faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos. Ao deslocar a ênfase do conceito de teoria para o de discurso, a perspectiva pós-estruturalista quer destacar precisamente o envolvimento das descrições linguísticas da “realidade” em sua produção. Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve (SILVA, 1999a, p. 11-12).

O grupo que lidero tem utilizado, para descrever esses currículos, os pressupostos da análise do discurso. Para Foucault, a análise do discurso

[...] consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos 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 que 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, 1987, p. 56).

Esse “mais”, descrito por Foucault, é ultrapassar a simples referência e descrição das “coisas”, mas vislumbrar a possibilidade de definir redes conceituais próprias (FISCHER, 2012).

Essas redes conceituais e os discursos que as formam estão imersos em jogos de poder e em verdades constituídas socialmente. Sobre isso, Foucault afirma:

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Como anunciei no início deste artigo, farei um exercício, utilizando essa perspectiva analítica e essa maneira-de-enxergar-o-mundo que foi exposta até aqui, para criar uma rede discursiva sobre a temática apresentada.

Essa extensa introdução é necessária para demarcar, mas sobretudo esclarecer, que a problematização e desconstrução de discursos hegemônicos não se referem a reflexões que visam contestar, criticar ou corrigir, mas sim a levar-a-pensar-sobre algo que aparentemente só possui significados bem-intencionados.

Sobre “responsabilidades sociais”

Para analisar os discursos que atravessam a expressão “responsabilidades sociais” e ponderar sobre as pesquisas em Educação Matemática que realizamos, trago a dissertação de mestrado de Silva (2013), do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, que analisou os discursos em torno dos projetos de responsabilidade social de algumas Instituições de Ensino Superior, no que se refere às formas de apropriação e interpretação das determinações do Ministério da Educação (MEC) para este fim e também apresento a tese de doutorado de Negri (2012), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, que explorou o fenômeno da “responsabilidade social escolar”, entendida como o conjunto de propostas pedagógicas e práticas educativas implantadas por estabelecimentos privados de ensino, visando envolver os alunos em experiências cognitivas relacionadas às disparidades existentes em nossa sociedade e em atividades a elas associadas.

Para Silva (2013),

os projetos e ações sociais são construções que refletem essa condição ou “função redentora” e de sistemas de reparos de “dívidas históricas”, referidas na sua intenção proclamada. Ao mesmo tempo é estigmatizante, por se colocar num patamar de indivíduos mais esclarecidos que têm algo a oferecer, mas nada a receber dos grupos com que “interagem” (SILVA, 2013, p. 58).

Sobre as funções redentoras, Silva (2013) esclarece que

[...] existe a adequação das propostas interventivas quando estas tomam para si a missão de salvar o outro num processo de não reconhecimento de seus anseios e necessidades. Atribui-se às ações e projeções sociais interventivas uma condição idealizada de indicativo de crescimento do outro a quem se quer beneficiar (o carente), assim como de uma transcendência esperada de aceitação social, conduzida por meio de sua prática solidária. Estabelece-se, assim, uma percepção estigmatizada e restrita dos grupos considerados vulneráveis e que são comumente alvos dessas projeções sociais interventivas (SILVA, 2013, p. 58).

Já se referindo à expressão *dívidas históricas*, Silva (2013) afirma que está “muito mais ligada à prática político-partidária que a uma construção conceitual, tem a pretensão/obrigação de dar conta de todos os erros que colocaram à margem, dizimaram, constrangeram e privaram de direitos sociais os hoje considerados grupos vulneráveis” (p. 58-59).

Essas duas expressões – função redentora e dívidas históricas – podem se relacionar às maneiras com as quais conduzimos nossas pesquisas em Educação Matemática? Defendo que sim. Isso pode se materializar em teorias, mas sobretudo em objetivos e métodos de pesquisa que priorizam a prescrição de maneiras eficazes de se ensinar ou interpretações infalíveis sobre as origens dos problemas relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem.

A princípio, parece que esses discursos já fazem parte de um passado remoto na pesquisa em Educação e em Educação Matemática, mas me refiro às metanarrativas que insistem em explicar os porquês enunciados nas questões de pesquisa, por intermédio, em geral, de análises feitas pela falta, para compreender, por exemplo, porque os alunos não aprendem ou porque os professores não ensinam adequadamente.

Nessa perspectiva, os pesquisadores, detentores dos saberes acadêmicos infalíveis e superiores a quaisquer outros saberes, incluindo os populares e até mesmo os saberes docentes, têm a missão de salvar a escola da ignorância que impera nas práticas educativas tradicionais e alheias às tendências atuais que só os doutores conhecem.

Também vigoram discursos positivistas materializados em expressões como “progresso acelerado”, “avanço das práticas educativas”, “melhoria da educação” ou “metodologias eficientes”.

A esses discursos, incluiria o da tecnologia como possibilidade de modernizar os processos de ensino e aprendizagem, sem reflexões mais profundas sobre os outros discursos que o atravessam, como o da preparação rápida e econômica dos estudantes para o mundo do trabalho.

Também os resultados de pesquisas da Neurociência, por exemplo, movimentam discursos da Medicina como se lançassem luz sobre a compreensão de processos que são essencialmente humanos e, portanto, que envolvem variáveis complexas nas suas análises, as quais não podem ser mensuradas, muito menos compreendidas por intermédio de laudos de exames médicos. No entanto, esses resultados parecem produzir, na maioria das pessoas, significados ligados à ideia de “avanço” ou de “progresso” que não podem ser ignorados e que devem ser aproveitados até pelo campo educacional. Com certeza esses discursos não são tão potentes na Educação Matemática, mas fiz questão de mencioná-los e relacioná-los às

análises que Foucault fez sobre a história da loucura (FOUCAULT, 1978), descrevendo quão significativos foram os discursos da Medicina em um determinado período histórico. Por intermédio desses discursos, a loucura foi legitimada e as pessoas classificadas como loucas ou sãs. Isso denota a força discursiva que legitima, cientificamente, algumas ações ou características humanas que são subjetivas, denotando um cientificismo exacerbado.

Negri (2012) contribui para as nossas análises quando afirma que “a temática da responsabilidade social, cada vez mais presente no mundo atual, teve seu principal ponto de legitimação e de consagração no universo empresarial, posteriormente ganhando força em outros campos da vida social, dentre eles a escola e a família” (p. 51).

Ao analisar as propostas pedagógicas e práticas educativas de escolas particulares ligadas à responsabilidade social, Negri (2012) as classificou em três tipos: (i) solidariedade instrumental, constituída por propostas e práticas de voluntariado, ditas “solidárias”; (ii) caridade cristã, remetendo à dimensão estritamente religiosa, apoiada em valores cristãos de fraternidade, solidariedade, compaixão e ajuda ao próximo; (iii) responsabilidade crítica, caracterizada por um discurso voltado à busca de conscientização sobre as desigualdades sociais e de construção de atitudes tolerantes e livres de preconceitos na convivência com o “outro”.

A análise feita por Negri (2012) enumera uma série de paradoxos que conduz a conclusões muito relevantes e marcadas por contradições:

portanto, é estabelecido um novo padrão de consumo no mercado escolar, no qual a “responsabilidade social” vem se firmando como um *sine qua non* das propostas pedagógicas e das práticas educativas de determinadas escolas e da agenda emancipatória das frações superiores da classe média. Nesse mercado, a habilidade de conviver com as diferenças e de praticar a solidariedade torna-se um imperativo do momento, o que, em um contexto social desigual como o nosso, amplia o desenvolvimento de práticas sociais contraditórias e de sujeitos ambivalentes, cujas demandas educativas e processos de escolha do estabelecimento de ensino são guiados por uma paradoxal combinação de motivações egoístas e altruístas (NEGRI, 2012, p. 289).

Que relações podemos estabelecer entre a tese de Negri (2012) e as pesquisas em Educação Matemática? A meu ver, muita coisa. A prática discursiva da caridade, da fraternidade, do assistencialismo, da ajuda ao desamparado, presente em escolas da classe média, constrói um discurso sobre a necessidade dos cidadãos que têm uma situação econômica favorável e privilegiada devolverem à sociedade o que dela foi retirado. É como se a classe média lavasse as mãos e, até apoiada em discursos religiosos, se limpasse de todos os pecados, inclusive o de ter poder econômico numa sociedade miserável, por intermédio de ações que visem o bem-estar do próximo ou que busquem ajudar, mesmo sem ganhar nada em

troca.

Ora, para mim essa questão passa por outras que vão muito além da divisão de classes e poderia ser analisada, inclusive, a partir de um outro tipo de “mercadoria”, a saber, os conhecimentos científicos acadêmicos. Nessa perspectiva, os doutos da academia seriam o equivalente à classe social privilegiada economicamente e os participantes das nossas pesquisas – professores, estudantes, coordenadores pedagógicos, diretores – seriam a classe social desprovida de bens materiais (ou conhecimentos, na minha analogia).

Paradoxalmente, as pesquisas criam discursos próprios que, muitas vezes, são ininteligíveis para a maior parte das pessoas, fazendo com que se criem, nas universidades, modalidades de projetos, como os de extensão, para tentar corrigir esse desvio. Basta ler os objetivos contidos nesses projetos para encontrarmos um quê de assistencialismo e de caridade, tentando resgatar a dívida que a academia tem com a sociedade.

Não me causa surpresa quando vejo expressões como “impacto social” e “comunicação com a sociedade” relacionadas como critérios que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) utiliza para avaliar projetos.

Para finalizar essas breves considerações sobre os discursos que atravessam a expressão “responsabilidades sociais”, enfatizo que não sou contra, nem a favor de tais usos. Como escrevi na introdução, apenas descrevo as práticas discursivas envolvidas nessa rede de significações.

Sobre “implicações para a sala de aula”

Como mencionei anteriormente, na perspectiva de teorizar algo ou falar sobre algo, crio uma rede discursiva que é construída a partir dos pressupostos que tenho do que seja pesquisa e, em última instância, a partir da forma como faço minha leitura do mundo.

Assim, a expressão “implicações para a sala de aula” me remete a outros discursos educacionais, sobretudo ligados às ideias de *qualidade e progresso da (e na) educação*. A partir dessas ideias, estabeleço relações dessas com a cultura da performatividade (BALL, 2004, 2005, 2010) e com as práticas discursivas que nos conduzem a valorizarmos as pesquisas que buscam a aplicação direta de seus resultados nas salas de aula.

Para Stephen Ball (2005),

a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles

significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis” (BALL, 2005, p. 543).

Sobre os mecanismos de controle e mensuração das performances, Ball (2005) afirma que

a performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar (BALL, 2005, p. 544).

Desse modo, discursos da cultura da performatividade atravessam o campo da Educação Matemática, sobretudo valorizando pesquisas que busquem melhorar a qualidade da educação, por intermédio da normatização de ações de professores e adoção de metodologias de ensino que possam ser reproduzidas em larga escala, indo ao encontro dos propósitos controladores do Estado.

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho (BALL, 2004, p. 1116).

Por esse viés, as pesquisas podem ser divididas em dois tipos: as aplicáveis e as não-aplicáveis aos contextos “reais” da sala de aula. No contexto das pesquisas curriculares, uma possível repartição seria entre as que produzem contribuições diretas para a explicitação de temas universalizantes, os quais devem ser abordados na íntegra em todas instituições de ensino e as que problematizam e desconstruem essa obsessiva busca pela cultura universal que deveria ser ensinada a todos, independente das especificidades culturais, sociais, políticas e econômicas de uma comunidade.

É evidente que defendendo as ideias do segundo grupo. As linhas de fuga que acabo tecendo ao aderir a essa perspectiva me causam um aparente mal-estar que pode ser facilmente diagnosticado como sintomas de um não-alinhamento aos paradigmas da escola-máquina-de-Estado que buscam clareza, elucidação, resposta, avanço, progresso e

aplicabilidade.

A escola-máquina-de-Estado está sempre preocupada com o ponto de chegada; sua função é produzir identidades, subjetividades que sejam reconhecidas como idênticas e, portanto, fechadas. Para isso, precisa estriar todo o espaço educacional e seus processos. É nisso que investe suas relações de poder. Assim como o Estado é captura, captura dos fluxos, a escola-máquina-de-Estado opera pela captura: captura dos fluxos desejantes, para conformá-los numa identidade restrita. Captura das subjetividades, para transformá-las em sujeitos. Captura dos saberes, para transformá-los em conhecimentos. Conformação. Identificação. Formatação. Estriamento (GALLO, 2011, p. 218).

Especificamente sobre a supervalorização do método em educação, Gallo(2011) afirma:

o método é um poderoso instrumento de controle; o método é produção de estriamento. Por quê? Ora, o método é aquilo que nos diz o que fazer, como fazer, quando fazer. E sabendo tudo isso, podemos controlar o processo, podemos evitar e mesmo impedir os desvios. O método em educação é, assim, instrumento de captura. O movimento da pedagogia moderna começa com Comenius e seu Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos (este é o subtítulo da Didática Magna) e continua em direção a uma positivização cada vez mais intensa. Ao longo do século vinte, assistimos às tentativas da pedagogia para se constituir como ciência. Por que uma ciência pedagógica? Porque apenas ela nos garantiria uma certeza da verdade, um método único, um controle absoluto. A cientificização da pedagogia nada mais é do que sua entrada no movimento que Nietzsche chamou de “vontade de verdade”, que animou o pensamento moderno(GALLO, 2011, p. 218-219).

Essa condição pós-moderna, em uma cultura da performatividade e da excessiva valorização dos universalismos e das prescrições, me faz ser identificado como alguém “que só vê defeito nas coisas” ou “que só critica e não propõe nada”. E não estou sozinho! Senão vejamos um, dos muitos comentários, de um colunista da Revista Veja, ao ler sobre Etnomatemática e, mais especificamente, um artigo de D’Ambrosio (2005): “acreditem: a etnomatemática faz um sucesso danado na Faculdade de Educação da USP. Com a sua grana” (AZEVEDO, 2007).

A origem da crítica de Reinaldo Azevedo é um trecho do artigo de Ubiratan (D’AMBROSIO, 2005, p. 106), no qual este se reporta ao trinômio do segundo grau para argumentar sobre a não-neutralidade dos conteúdos escolares, referindo-se à possibilidade de contextualizá-lo por intermédio do exemplo da trajetória de uma bala de canhão e, por intermédio desse contexto, como acabo por ensinar muito mais do que imagino: no exemplo dado, guerra, destruição e poluição como algo natural e até necessário.

Para o colunista, uma pesquisa que problematiza e desconstrói é um investimento de dinheiro público sem retorno, sem implicações para a sala de aula.

A meu ver, não é coincidência que até as políticas públicas relativas à formação em

nível de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil têm valorizado os mestrados profissionais em detrimento dos acadêmicos. Também não é ao acaso que se exige, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, na modalidade profissional, um produto, entendido como algo que pode ser aplicado nas escolas. Para quê? Para a “melhoria da qualidade de ensino”, para um “ensino mais eficaz”, para uma “educação de qualidade” e tantos outros *slogans* performáticos que poderia arrolar aqui.

Curioso notar a variedade de discursos performáticos e como muitos deles não se articulam. Por exemplo, na Educação Matemática, as práticas discursivas das pesquisas que investigam o uso de tecnologias em sala de aula, em geral, harmonizam-se com os discursos performáticos de melhoria na qualidade da educação e do progresso científico a serviço da educação.

No entanto, como Neto (2011) mostrou em sua pesquisa realizada em uma escola de Campo Grande – MS que obteve um desempenho destacado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2009, a cultura da performatividade instaurada naquela instituição de ensino visava a obtenção de resultados de excelência em avaliações externas.

Com esse objetivo bem definido, quaisquer práticas que pudessem colocar em xeque esses resultados deveriam ser banidas das práticas educacionais dessa escola.

Uma das ações rejeitadas por professores de Matemática e gestores de tal instituição foi o uso das tecnologias como recurso didático, pois não contribuía para o treinamento (ou adestramento) de técnicas de resolução de questões apresentadas em exames de avaliação em larga escala, sobretudo o ENEM.

Já que o EBRAPEM caminha rumo à maioria, que tal tratarmos de assuntos proibidos para menores?

Como anunciei desde o início deste artigo, pretendi apresentar os modos como teorizamos os temas que abordamos, sobretudo ligados aos currículos de Matemática. Assim, quando me deparo com práticas discursivas, sejam elas tradicionais, como textos curriculares e transcrições de entrevistas, ou não ortodoxas, como recados em redes sociais e mensagens publicitárias, busco analisá-las sabendo que sou atravessado por discursos pós-estruturalistas que me movimentam, que me fazem enxergar o mundo de uma maneira particular, que me constituem como sujeito, mas que também me assujeitam.

As análises das expressões “responsabilidades sociais” e “implicações para a sala de aula” catalisam movimentos, a partir do repertório que construí como pesquisador, a partir das leituras que faço e dos autores das quais compartilho minha maneira-de-enxergar-o-mundo,

mas também a partir do reconhecimento das pesquisas que se distanciam e até criticam os pontos de vista que defendo. Afinal, me constituo pelas diferenças.

Esse devir provoca reflexões, problematiza o objeto de investigação, descreve os processos pelos quais as ideias são apresentadas dessa forma e não de outra.

Como procurei argumentar, as expressões mencionadas movimentam discursos ligados ao assistencialismo, à caridade, à necessidade de pagar uma dívida moral pela desigualdade de saberes envolvidos na relação pesquisadores-professores ou universidade-escola, no caso de “responsabilidades sociais” e ligados à aplicabilidade imediata de nossas pesquisas e à cultura da performatividade, quando me refiro às “implicações para a sala de aula”.

A partir dessa análise, quase me constituindo em um convidado mal-educado que se recusa a aceitar o próprio tema que lhe foi proposto, prefiro deslocar a expressão “Responsabilidades Sociais da Pesquisa em Educação Matemática: implicações para a sala de aula da Educação Básica” para a reflexão sobre alguns pressupostos e algumas questões que podem contribuir para o nosso campo de pesquisa e, sobretudo, para repensarmos nossas práticas investigativas, principalmente agora que atingimos a maioria:

- Quando ensino algo, ensino muito mais do que imagino. Normalmente valorizamos demasiadamente os conteúdos conceituais, desvalorizando ou até mesmo ignorando outros conteúdos, como os atitudinais. Não ensinamos só conceitos matemáticos. A escola disciplina de formas muito peculiares. Assim, um professor que ensina Matemática, também ensina inclusive aquilo que ele classificaria como não sendo Matemática, ou até como não sendo da competência escolar.

- Qualquer tema que eu ensino privilegia alguns em detrimento de outros. O currículo não é neutro. Sempre se toma algum partido. Nessa perspectiva, seria recomendável conhecer, antes do que eu quero ensinar, para quem eu quero ensinar.

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

- Um grande impacto social da Educação Matemática não seria produzir resultados aplicáveis nas salas de aula, nem construir métodos de ensino infalíveis e à prova de professores, muito menos diagnosticar novas dificuldades de aprendizagem dos estudantes, mas sim ajudar os estudantes a problematizarem, construindo questões que sejam significativas nas realidades vivenciadas por eles.

- Antes de propor uma pesquisa sobre o ensino ou sobre a aprendizagem de um conteúdo X, no ano Y, do ensino Z, seria recomendável que o pesquisador buscasse responder

à seguinte questão: por que devemos ensinar ou aprender o conteúdo X, no ano Y, do ensino Z? O que isso contribui para a formação do estudante? Que formação estou privilegiando? Que formação estou menosprezando?

Por fim, sem cair em uma armadilha estruturalista que receita e prescreve, gostaria de recomendar um exercício de reflexão, sobretudo aos estudantes de Pós-Graduação que estão imersos em suas pesquisas, seja de mestrado ou de doutorado: talvez o maior compromisso¹ que temos com a sociedade seja problematizar o que fazemos a todo instante. Isso passa pelo compromisso de, além das tradicionais perguntas “como?” ou “quais?”, acrescentarmos às nossas questões o “por quê?”. Por que faço isso e não outra coisa? Por que faço pesquisa? Por que usar determinados recursos e não outros? Por que recorro a essa teoria e não a outra? Por que utilizo esses métodos e não outros? Por que digo isso e não aquilo?

Esse exercício de problematização pode nos conduzir não a aplicações diretas dos resultados das nossas pesquisas nas salas de aula, mas sim à problematização da própria escola, questionando: por que esse modelo de escola e não outros? Entendo ser essa a maior contribuição que podemos compartilhar com a sociedade.

Referências

- AZEVEDO, R. Matemática achada na rua: o trinômio do 2º grau e o ovo frito. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/matematica-achada-na-rua-trinomio-2o-grau-ovo-frito>>. 9 jun. 2007.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105–1126, 2004.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539–564, 2005.
- BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37–55, 2010.
- D’AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 99–120, 2005.
- FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FOUCAULT, M. História da loucura na idade clássica. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

¹ Compromisso se opondo à ideia de responsabilidade. Compromisso como pacto assumido entre iguais e não preço a pagar pela desigualdade.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1987.

GALLO, S. Sob o Signo da Diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In:

SILVEIRA, R. M. H. (Ed.). . **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. 2. ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011. p. 244.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NEGRI, S. R. **A “responsabilidade social” no mercado escolar**: uma análise sociológica das demandas parentais em suas relações com a oferta educativa. 305f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012.

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

SILVA, A. C. V. **Os discursos construídos em torno das práticas de responsabilidade social no ensino superior privado**. 119f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Ciências Sociais, Fortaleza, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.