

Reflexão Crítica:

Um olhar para entender o que “nos passa”¹

Solange Aparecida de Camargo Feres*

O presente trabalho foi produzido para a disciplina Tópicos Especiais II do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco, sob a orientação da Prof.^ª Dr.^ª Márcia Aparecida Amador Mascia, um registro pautado nas reflexões e nos discursos direcionados às subjetividades em educação na contemporaneidade.

Um escrito, uma concepção momentânea, que se significa e produz um significado dentro de um contexto histórico-sócio-cultural. Assim, esses dizeres e, principalmente, os não dizeres que aparecem por detrás destas linhas têm a intenção de trazer para o autor e, se possível para o leitor, um olhar para as “verdades” e para as concepções que (inter)ferem, (des)estruturam e (con)vivem com os educadores contemporâneos. “Verdades” e concepções que tentam dar conta de explicar, a talvez inexplicável angústia que os profissionais da educação sentem quando refletem sobre o seu trabalho, sobre sua profissão e principalmente sobre a sua atuação.

Olhando para trás

O compartilhar com a crença de Erasmo que “*não nascemos homens, tornamos homens*” (apud Nóvoa, 1991, p.109) traz a importância da integração do indivíduo com o outro. Outro que é capaz de minimizar a distância existente entre o eu, o outro, o tempo, o espaço, e o (re)conhecimento das “verdades”. Esse ato de minimizar distância se desenvolveu no decorrer do tempo dando origem à profissão do professor. Para entender o que levou a sociedade a encarar essa profissão de maneira tão contraditória - ao mesmo tempo em que inúmeras funções a ela são atribuídas, tem-se a idéia de que qualquer indivíduo, possuidor de um conhecimento técnico sobre um determinado assunto, possa atuar como se fosse um professor - é preciso conhecer o seu passado, sua trajetória dentro dessa sociedade. A importância desse olhar para trás é enfatizada por Larrosa ao dizer que: “Foucault nos interpela a olhar o presente, a partir do passado, como se esse fosse um futuro inimaginável.” (Mascia, 2008).

Voltando o olhar para a Idade Média, percebe-se o indivíduo numa sociedade estável e estática, a socialização da criança era sinônimo de transmissão de cultura que ocorria na convivência com o mundo dos adultos; a idéia que atualmente se tem de educação não existia. Esse conceito começou a surgir no século XV, com o feudalismo apareceu o burguês e o desejo de “ter”, esse espírito capitalista estimulou a transformação da sociedade, assim num mundo moldável os homens foram se transformando e a sociedade foi ficando diferente. Mas, educação não é escolarização! Somente quando a criança passou a ser vista distintamente de um adulto é que aparece a “sociedade disciplinar”, é o início da escolarização e a família assume o seu papel – ainda hoje uma prática distante de muitas famílias.

No século XVI, sob a influência dos princípios religiosos que pregavam a leitura da Bíblia para conseguir a salvação, a escola dominada pela Igreja se tornou um investimento social inevitável. O mestre/catequizador possuía muitas funções, dentre elas, a de docente. Nesse momento, reportando o olhar para os dias atuais, encontra-se o professor exercendo o papel de pai/mãe, educador, psicólogo, médico e, até mesmo, de um assistente social. Muito tempo se passou e o papel do professor parece estático.

O Iluminismo, no final do século XVIII, abriu caminho para os fundamentos do capitalismo industrial e das noções de Estado. Nesse período, a educação era vista como um elemento regulador da economia e o Estado “tomou” o lugar da Igreja. A escola passou a ser subordinada ao Estado e seus profissionais se deslocaram da obra religiosa para o serviço público. Surgiu a profissão docente sob o controle do Estado, com normas e discursos ainda sustentados pela Igreja, justificando a idéia de que “ser professor é vocação”, *slogan* que ainda no século XXI é validado por muitas pessoas, até mesmo por alguns professores, acarretando um distanciamento do profissionalismo e, conseqüentemente, uma dificuldade para a efetiva profissionalização do professor. Esses acontecimentos fizeram emergir um novo tempo, a era Moderna, confirmado pelo discurso de Hall para o qual:

* Endereço eletrônico: solangeferes@uol.com.br

O nascimento do “indivíduo soberano”, entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado. Alguns argumentam que ele foi o motor que colocou todo o sistema social da “modernidade” em movimento. (2005, p.25)

No século XIX, surgiram as escolas normais como seminários para leigos, os professores passaram pela ambigüidade de serem oriundos das classes menos favorecidas e atuarem como profissionais privilegiados (ao lado dos médicos e dos advogados), porém o salário e a autonomia desses profissionais caminharam em sentido contrário. No final desse século, a escola foi difundida e valorizada, pois “assegura a igualdade entre os cidadãos” - o professor é “apóstolo da civilização”. Nesse tempo, apareceu a Escola Nova, com método ativo, valorizando a igualdade entre os indivíduos e com caráter científico - Belo discurso! Mas, que igualdade é essa? Que poder tem esse professor? Qual é a validade desses métodos inovadores?

Na década de 30, com a ascensão do regime fascista e a declaração de uma nova guerra mundial, a escola perdeu seu prestígio - “Pra que serve a escola?”. Com a desescolarização da sociedade, diversos mecanismos foram acionados para valorizar a instituição educacional. Por volta dos anos 90, a idéia culturalmente concebida foi do “processo/produto”, tendo o desempenho do professor como o único responsável pela aprendizagem do aluno. Diferentes ciências passaram a contribuir com as pesquisas e concepções sobre o professor e a educação, as abordagens qualitativas provocaram o discurso do “ensino como arte” e do “ensino como profissão”. Buscou-se uma (re)definição da profissionalização do professor que sofreu influências das transformações históricas e sociais das idéias de trabalho, serviço, funcionalidade, qualificação e competência – essa concepção mutável assume hoje um caráter de serviço ao sistema neoliberal, onde a competência é uma busca individual e pessoal, de total responsabilidade do indivíduo.

Hoje, nesse tempo, nessa sociedade do excesso de opinião, da falta de tempo, do excesso de trabalho, da falta de perspectiva e do excesso de consumo aparece a concepção da pós-modernidade que, segundo Mascia (2003, p. 60) “instaura um discurso de desestabilização das verdades e das crenças, o que leva ao questionamento dos objetos de estudo da Educação, como por exemplo, as nossas construções discursivas acerca do sujeito”. Assim, essas “verdades” se embaralham,

coexistem e convivem com o pensar do homem da razão, da competência e/ou da indagação, provocando um olhar mais sensível, uma reflexão, uma mudança de atitude e muitos questionamentos são suscitados, tais como: O que é ser um professor competente? Ou, problematizando mais ainda, o que é ser um competente professor de matemática? Que matemática ensinar para o sujeito contemporâneo? O que se entende por matemática? O que se espera dessa ciência? Será que a educação está fazendo certo? Mas, o que se entende por certo? Será que a matemática contribui com a padronização do pensamento?

Olhando o aqui e o agora

Durante muito tempo, a matemática foi e, ainda por alguns, é concebida como a “ciência dos inteligentes”, alcançável a um grupo seletivo. Essa ciência, com a concepção de dificuldade, foi se distanciando das pessoas. Elitista, ela exclui o aprender dentro de um processo já selecionado da educação, valoriza a racionalidade, a ciência e o progresso; tendo no saber uma ferramenta para “o ser e para o ter”. Nesse tempo, vivendo numa sociedade tecnicista e globalizada, os conceitos e cálculos matemáticos fazem parte, mesmo que inconscientemente, da vida das pessoas e a problemática do processo de ensino e de aprendizagem é ampliada, já que o necessário é inacessível e difícil. Essa situação se solidifica pelo pensar da matemática como uma ciência muito abstrata, que depende de uma linguagem específica e tem um alto grau de generalização - um agente de exclusão do saber e do poder dentro de um espaço massificado de ensino. A instituição escolar passa a conviver com uma grande heterogeneidade de sujeitos, desejos e “verdades”; o anseio de uma matemática significativa provoca um repensar sobre a própria prática, na qual um conceito deve ser apresentado de diferentes formas e linguagens diversificadas, dando oportunidade para a construção do discurso, do saber e, se possível, do poder.

Nessa busca de um caminho capaz de promover o ensino e a aprendizagem, aparece a reflexão sobre o sujeito, o mundo e o tempo em que vivemos. Porém, nesse tempo tem-se uma sociedade desorientada, que enfatiza o consumo, se apóia em grupos de iguais, desestabiliza as dicotomias - certo/errado, verdadeiro/falso, local/global e bom/ruim - e assim, surge a necessidade de olhar para o macro (ontem, país, estado, cidade, o outro) para tentar compreender o micro (hoje, escola, sala de aula, o eu e o outro) e, talvez pro-

mover alguma modificação, ou até mesmo uma (trans)formação nos “regimes de verdade” que envolvem os sujeitos, direta ou indiretamente, no processo de ensinar e de aprender. Alguns componentes que atuam nessa visão, consciente ou inconsciente, intencionalmente ou não, mas que originam as relações de poder e saber fundamentais para a evolução da humanidade, serão classificados em três grupos:

- 1.O TEMPO – contemporaneidade (2008)
- 2.O ESPAÇO – sala de aula, a escola, a cidade, o estado e o país.
- 3.OS SUJEITOS – aluno, professor, pai/mãe e gestor.

O tempo - seus contratempos

Ano 2008 – o tempo e seus contratempos – um mundo construído historicamente para e pelo imediatismo, no qual as relações são práticas, descartáveis, livres, ilimitadas pelo tempo e pelo espaço, mas limitadas pelo poder e pelo saber. Um tempo onde o agora, instantaneamente, perde o seu significado, pois se torna passado num piscar de olhos. Esse tempo tão ágil atropela alguns fatores importantes para a formação da sociedade e dos sujeitos nela inseridos. As reuniões de família, os almoços de domingo, as conversas com os vizinhos, as brincadeiras das crianças na rua, as festas dos bairros, enfim, os encontros entre os sujeitos da comunidade foram substituídos pela Internet, pela televisão, pelo trabalho e pela correria do dia-a-dia – muitas vezes nem sabemos por que corremos tanto, mas corremos!

Pelas considerações acima entrecrocadas, percebemos as pessoas vivendo ou vagando no tempo do aqui e agora, os indivíduos estão cada vez mais individualizados, robotizados, excluídos e alienados dentro do mundo micro (família, trabalho, escola, sala de aula), embora alguns facilmente estejam conectados com o mundo macro (cidade, país, mundo, planeta). Um tempo em que a exclusão dos sujeitos é cada vez mais enfatizada pelos avanços e acessos, pelas linguagens de saber e pelos atos de poder. Esses avanços tecnológicos e globalizados não são acessíveis a todos por assumirem um custo incompatível com a condição financeira da população (poder), como também, por exigirem um conhecimento específico na decodificação e interpretação de suas mensagens (saber). Mais uma vez as classes sociais menos favorecidas, economicamente e culturalmente, são excluídas desse mundo que enfatiza as diferenças sociais caminhando no sentido contrário à democracia - fato legitimado pelas atitudes

das classes dominantes contrapondo aos seus próprios discursos. É o dito pelo não dito, no qual o dizer está justificando o ato do não-fazer e do não-criar, sendo esse discurso aqui entendido como: “um conjunto de regras anônimas, históricas, definidas no tempo e no espaço que determinam a função enunciativa ou os enunciados possíveis numa dada formação discursiva”. (Foucault, apud Mascia, 2003, p. 30)

Esse tempo exige, cada vez mais, um comportamento imediatista de seus sujeitos, já que os acontecimentos emergem de maneira globalizada e com uma velocidade assustadora. Além da grande quantidade e da rapidez que as informações aparecem e desaparecem, temos que decodificá-las analisá-las e selecioná-las, reflexivamente, para obtermos uma aprendizagem, para aquisição de um saber. Nesse tempo, encontra-se o contratempo da convivência do moderno com o pós-moderno. Um contratempo positivo para a refutação das verdades, para os questionamentos das crenças, para a quebra de alguns paradigmas que estagnam a evolução da humanidade. O pensar do homem moderno vê a escola como um lugar propício para diminuição da distância entre os sujeitos e a tecnologia. Nesse contexto, o processo de ensinar e de aprender desempenha um papel essencial para relacionar a informação, o aluno e o conhecimento; podendo também a tecnologia ser uma alavanca para a construção do aprendizado. Assim, a tecnologia tanto pode excluir como ser um instrumento de inclusão social e educacional, cabendo ao professor fazer uso desse instrumento como ferramenta de ensinar e aprender. Para isso, é necessário,

[...] que aqueles que no *cenário educacional* *querem lidar com a tecnologia da informação e da comunicação* precisam se dispor a realizar um movimento constante entre uma “zona de conforto” e uma “zona de risco”. (Borba e Penteado, 2002, p.239).

É imprescindível o engajamento do professor na busca do saber fazer; que pode ser adquirido com a educação continuada, com os grupos colaborativos e com o estudo da literatura. Segundo Tardif (2002), o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside na sua capacidade de renovação. Mas, será que esse professor tem esse pensar do sujeito moderno? Que saber ele carrega? Em que classe social ele se legitima e é legitimado? Que poder ele tem?

Entendendo o saber do professor como um emaranhado evolutivo, pessoal e ativo de conhecimentos, sentimentos, relações e ações que não

pode e nem deve ser desembaraçado, mas que precisa ser, constantemente, aprimorado e refletido para instrumentar a profissão de um educador. O processo de ensino e de aprendizagem é muito mais do que a utilização de um instrumento de aprendizagem, é uma concepção, um engajamento em favor de um “acreditar”.

Pelos escritos aqui registrados, percebe-se que a educação e o desenvolvimento científico tanto podem garantir a democracia como solidificar as diferenças sociais presentes nas diferentes sociedades. O conhecimento que chega até às pessoas, nesse tempo globalizado, está a serviço de um progresso relativo, pois esse conhecimento tem seu valor, segundo o Iluminismo, quando é “produzido e difundido a fim de lançar luzes sobre a escuridão”. Mas, que luzes são essas e como esse conhecimento é distribuído a fim de promover um bem? Afinal, com o emergir do pensamento pós-moderno, esse conceito tão pragmático é desestabilizado, remexido, modificado e contestado, pois esse progresso também distancia as pessoas, enfatiza as exclusões e contribui para a formação dos “guetos”, um local de despejo de pessoas descartáveis. Essas argumentações são enfatizadas pelo discurso de Bauman (1999, p.8): “A globalização tanto divide como une”.

Esse é o tempo dos “excessos” e das “faltas”, onde o poder e o saber aparecem de maneira desigual - alguns têm muito e muitos têm pouco, um tempo no qual o agora já se tornou passado, um tempo onde se diz o que deve ser feito e o que deve ser verdade a fim de legitimar o que não é realizado nem concebido. O tempo das contradições, das ambiguidades, dos desencontros e, ao mesmo tempo, é um tempo de buscar, pensar, ilimitar o saber e compreender que as diferenças existem, podem e devem coexistir. Será o tempo da reflexão? Será o tempo para reflexão do pensamento socrático do “eu só sei que nada sei”?

O espaço – olhando o macro e vivendo no micro

Brasil, São Paulo – O espaço macro – o qual inevitavelmente interfere nesse movimento de busca do saber e, portanto, aparecem inserido nessas linhas, entrelinhas e principalmente, por detrás dessas linhas; compartilhando com Mascia (2005, p. 50) que

A possibilidade de significado de um texto, a sua coerência (presença) só é garantida pelas negações (ausências) que se inscrevem dentro dele como um jogo

de oposições cujas regras se instauram no momento do jogo (a cada nova leitura).

Brasil, um pedaço desse mundo que sofre com a exclusão – um país do Terceiro Mundo. Qualificado como o espaço do samba, do índio e do futebol, carrega o estigma de ter deixado de lado o saber, de privilegiar a alegria, a festa e a brincadeira em detrimento do trabalho, do conhecimento e do desenvolvimento. Mais uma vez, as indagações são inevitáveis: O que é trabalho? E conhecimento? E desenvolvimento? Esses questionamentos remetem o pensar e o olhar para a inferioridade que é imposta pelo outro e é validada pelo Outro; pensar no discurso produzido pelo outro e legitimado principalmente pelo EU dessa nação. Essa aceitação de inferioridade faz desse país e de seu povo um grupo de inferiores e, mais grave que isso, uma classe de sujeitos passivos e conformados com a “falta” do saber e, portanto, do poder. Essa inferioridade leva à exclusão, que é mascarada pelo “excesso” de consumo e pela tecnologia ilusória. Ilusória, pois ela apenas coloca o sujeito em contato com a informação e com o instrumento, o que não pode ser traduzido como um contato com o conhecimento e com o saber, isto é, uma tecnologia que, ilusoriamente, nos dá a sensação de poder.

Convivendo com essa ideologia de Brasil, está o estereótipo do estado de São Paulo. O estado da corria, representado pelo relógio, pelo tempo, compromissos, trabalho, desenvolvimento e progresso. O coração do Brasil, como muitos o qualificam – agora o espaço tem *status* de poder! Essa dicotomia existente entre os adjetivos atribuídos, consciente ou inconscientemente, ao país e a um estado convivem num mesmo tempo, de maneira problemática, conflituosa e competitiva perante as relações do poder e de saber, não como oposições literais, tais como: certo ou errado, bom ou ruim, feio ou bonito, mas como oposições momentâneas e relativas (depende do agora, do aqui e de quem), a própria relação entre o país dos excluídos e inferiores com o estado dos superiores e poderosos faz seus sujeitos vagarem pelos pólos, problematizarem essa relação e buscarem o equilíbrio necessário para a construção da sua própria identidade. Nesse espaço, estado, o saber tem um papel relevante, a educação é vista como uma ferramenta para manter o status de poder e saber – alguns admitem que através da educação possamos almejar um status de saber (Freire – 1996), e conseqüentemente, de um poder. A fim de equacionar ainda mais essa situação, direciona-se o olhar para um espaço “menor”, para uma cidade – Itatiba. Uma “cidadezinha” do interior, com poucas perspectivas de emprego e oportunidades, mas, como muitos diziam um espaço tranquilo. Mas nesse tempo, esse discurso foi refeito para uma cidade com poucas

oportunidades e sem tranquilidade. A globalização, a modernidade e a migração chegaram até a pacata cidade do interior trazendo consigo as dificuldades da cidade grande (crescimento desordenado e o aparecimento das “faltas”). As relações conflituosas convivem com outras posturas extremamente apáticas – aceitação e violência – norteadas pela ideologia do poder a qualquer custo e da acomodação, os problemas do espaço macro aparecem no micro. Neste contexto, percebe-se a escola, uma instituição social, um verdadeiro espaço de saber e de poder que, na maioria das vezes, tem um discurso sociointeracionista e uma prática positivista, mas que busca a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Um espaço que convive com concepções do saber para a manutenção de valores, mas que deveria se focar na mudança do indivíduo, ou que ousasse promover uma (re)volução desses valores de verdade. Uma escola que apaga a originalidade, a singularidade, que é especialista em formatar os saberes, em homogeneizar os indivíduos - Como se isso fosse possível! Uma escola fruto de um contexto histórico-sócio-cultural cujo poder é limitado e o saber formatado por uma cultura política, por normas disciplinares e pelas relações de saber e poder que transitam num sentido único. Essa instituição recebe do macro para o micro, através de mecanismos impostos, um documento curricular que “não se refere somente à mudança de práticas pedagógicas, mas consiste em práticas políticas, em visões do mundo que, por sua vez, têm o potencial de organizar e moldar o indivíduo.” (Mascia, 2003, p.53)

Essa visão educacional se torna mais problemática quando olhamos para as concepções do pensamento pós-moderno, pois sendo a educação a filha da modernidade, agora, convivendo e coexistindo com as atitudes e a sensibilidade de um olhar para o mundo, desestabilizando as verdades, convivendo com as diferenças, respeitando as singularidades e problematizando a postura conservadora e a manutenção da ordem estabelecida pelo outro. Essa é a escola atual, uma instituição que tem imposições externas, que utiliza práticas que contrastam com o que se deve obedecer e o que se acredita que deve ser feito; uma instituição que carrega os sujeitos e as suas concepções provenientes do Iluminismo, do mundo moderno e do emergir de uma modernidade líquida (Coracini, 2005).

Num rápido *zoom* o olhar chega ao espaço micro, onde literalmente as relações e as efetivações de saber e poder acontecem, a sala de aula. Nesse espaço as manifestações de poder estão presentes a todo tempo, raramente mudam de direção, na maioria das vezes se deslocam - em outras, apenas pensam se deslocar – do professor para o aluno, mas sem volta, sem (des)estabilização, sem resposta, sem

manifestação, como um texto sem leitura. Como diz Foucault (apud Mascia, 2005, p.52), textos: “... não passam /.../ de grafismos empilhados sob a poeira das bibliotecas, dormindo um sono profundo”.

Os sujeitos - ou assujeitados?

Vivendo neste espaço e convivendo neste tempo, os pensamentos, as ações e as concepções se entrelaçam com o sujeito do Iluminismo, do pensar moderno e/ou pós-moderno, uma mistura que desestabiliza as velhas certezas para a busca de novas incertezas.

Nesse tempo, nesse espaço, encontram-se os sujeitos (des)construídos por todo esse processo sócio-histórico-cultural. O sujeito do Iluminismo - centrado, unificado, capacitado pela razão – convivendo com o sujeito sociólogo – formado pelas relações com as outras pessoas e esta convivência é ampliada com a presença do sujeito pós-moderno – o qual assume identidades diferentes em diferentes momentos. Neste contexto, aparecem os diferentes imaginários sociais, os quais podem levar as pessoas a assumirem as idéias do outro como se fossem suas (assujeitar-se), podem fazer com que o sujeito se relacione com a sociedade sem submeter-se a ela, mas sim mantendo com a mesma uma relação dialética ou até mesmo podendo negar o silêncio e opor-se ao assujeitamento mesmo estando sob forte controle e domínio do outro.

Assim são e estão os sujeitos da educação - o professor e o aluno - os quais podem (des)estruturar as manifestações de poder e saber, quando “nesse exercício do poder que o indivíduo ora ocupa posição de mando, ora está submetido a um comando; e assim, sucessivamente, o poder se articula, passando de mão em mão.” (Nóbrega, 2001, p.69).

Essa (des)estruturação gera a riqueza do processo de ensino e aprendizagem, provoca o saber e supera as formações imaginárias, a manutenção de valores, a opressão e a submissão. Esse saber refletido provoca uma mudança nos regimes de verdade, abre espaço para a busca do equilíbrio entre o inevitável e o desejável. Mas, como promover essa (des)estruturação entre os sujeitos do aqui e agora? Será possível provocar o saber entre os sujeitos do consumo, que valorizam o ter em detrimento do ser? O que fazer para que esse sujeito não se assujeite? Que saberes podem propiciar a não submissão? O que fazer para não gerar sujeitos contestadores evasivos? Mas, como proporcionar o emergir de sujeitos que possam transformar esses regimes de verdade? Como ensinar matemática para esse sujeito? Que matemática ensinar?

Uma reflexão

Toda essa (des)construção do pensar sobre a educação provoca um novo crer sobre o ensinar a matemática desencadeando um novo processo de reflexão. “*A lógica do descobrimento matemático: provas e refutações*”, de Lakatos, apresenta um pensamento revolucionário de uma forma inovadora e, indubitavelmente, passível de contestações, dada a sua falibilidade e devido ao seu caráter de desprezo ao formalismo. Toda a estrutura e o formalismo da matemática são colocados à prova, mas “provas não comprovam” (Lakatos, 1978) e, assim, baseando-se no “aprender com o erro” (Popper, 1972), na “arte da procura” (Polya, 1978) e atribuindo um papel essencial à busca e não ao fim do processo de ensinar e aprender, a matemática tem uma revolução na sua concepção e sua validade ou não pode ser provisória. “Colombo não chegou à Índia, mas descobriu coisa muito interessante.” (Lakatos, 1978, p.29).

A metáfora utilizada por Lakatos produz um pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem como um fator de crescimento constante, capaz de transformar as relações entre os sujeitos. Nesse espaço, as manifestações de poder e saber estão presentes a todo tempo, se deslocam num vai-e-vem, do professor para o aluno, do aluno para o professor, (des)estabilizando o caminho, mas fossilizando o saber, neste espaço o texto tem leitura. Simultaneamente, a toda essa “segurança filosófica”, aparece a preocupação com a abdicação da matemática pela matemática que foi desenvolvida no decorrer do tempo, possuidora de uma beleza própria capaz de fascinar alguns alunos, (des)estruturando essas verdades. Será este o caminho certo?

As indagações produzidas por estes escritos conduzem o olhar para o sujeito-professor, não como o salvador da humanidade, mas como um sujeito capaz de analisar as imposições, equilibrar a razão, minimizar as distâncias, possibilitar a originalidade naquilo que “escapa”, trazer à tona o que está apagado, articular o poder para a promoção do saber; um ser capaz de refletir sobre as suas verdades e as verdades dos outros. Enfim, um sujeito capaz de indagar as suas próprias crenças e, assim, criar condições para que seus alunos “aprendam” a escutar, a ler, a olhar e a questionar o mundo de significações que o rodeiam e que o interiorizam; já que

escutar, olhar, ler, de modo singular, é (per)seguir os fios de nossos sonhos, a trama de nossos prazeres, a elaboração de nossos pensamentos, o caminho tortuoso de nossos desejos; ler é, em primeira e última instância, interpretar. Não se trata mais de perseguir a unidade ilusória do texto, mas amarrotá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo, distri-

buí-lo segundo critérios que escapam ao nosso consciente, critérios construídos por nossa subjetividade, que produz incessantemente a si mesma. (Coracini, 2005, p.25)

Assim, a educação desse tempo, desse espaço deve ser um micro espaço para possibilitar aos sujeitos - descentrados e desejosos do centramento - a leitura, o olhar e a escuta de seus conflitos (do dizer de si) a fim de desconstruir a homogeneidade e autorizar a reflexão do saber. Uma educação com a obrigação de fugir da normalização e da padronização de valores, mas com o ideário de buscar a reflexão, a indagação, a análise para uma tomada de decisão, enfim, uma educação capaz de promover mudanças nas relações de saber e poder; pois somente essas mudanças no espaço micro poderão, quem sabe, produzir uma mudança no espaço macro. Afinal,

Não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até o objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (Larrosa, 2002, p.28)

Notas

¹ Segundo Larrosa, a experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. (LARROSA, 2002, p.26)

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BORBA, Marcelo C. PENTEADO, Miriam G. Pesquisa em Informática e Educação Matemática. *Educação em Revista*. Belo Horizonte/UFMG. n36, dezembro, 2002,
- CORACINI, Maria J. R. F Concepções de Leitura na Pós-Modernidade. In: LIMA, R. C. P (org.). *Leitura – Múltiplos Olhares*. Campinas: Mercado de Letras/Unifeob, 2005.
- Identidades Múltiplas e Sociedades do espetáculo: Impacto das Novas Tecnologias de Comunicação. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M. e CORACINI, M. J. (orgs.) *Práticas Identitárias – Língua e Discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.
- DAVIS, Philip J.; HERSH, Reuben. *A experiência matemática*. Tradução de João Bosco Pitombeira. Rio de Janeiro, F. Alves, 1985.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra, 1996.

GARNICA, Antonio Vicente M. Lakatos e a filosofia do Provas e refutações : contribuindo para a educação matemática. In: *Educação & Sociedade*. Campinas-SP, dezembro de 1996, nº 56.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. de T.T. da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LAKATOS, Imre. *A lógica do descobrimento matemático: provas e refutações*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p.13 – 41.

LARROSA, Jorge, “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Jan./Fev./Mar/Abr. 2002, n.19.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalização docentes. *Educação & Sociedade*. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Volume 25, n 89, set/dez.2004, São Paulo, Cortez, Campinas, CEDES, 2004.

MASCIA, M. A. A. *Investigações Discursivas na Pós-Modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de Língua Estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2003.

Os Discursos Monográficos nos Movimentos da Globalização versus Virtualização e da Pós-Modernidade. IN: *REVERTE 2*. Fatec- ID, 2004.

Leitura: uma proposta discursivo-descontrutivista. In: LIMA, R. C. P (org.). *Leitura – Múltiplos Olhares*. Campinas: Mercado de Letras/Unifeob, 2005.

MASCIA, M. A. A. M. Notas de aula. Texto mimeo. Tópicos Especiais II do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade São Francisco USF, 2008.

NÓBREGA, M. Professor - lugar de Poder. In: CORACINI, M. J. e PEREIRA, A. E. (orgs.) *Discurso e Sociedade – Práticas em Análise do Discurso*. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, n 4, 1991. Dossiê: interpretando o trabalho docente.

POLYA, George. *A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático*. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

SKOVSMOSE, Olé. Guetorização e globalização: um desafio para a Educação Matemática. *Zetetiké*. Cepem/FE/Unicamp, Campinas, SP, volume 13, número 24, julho/dezembro, 2005.

TARDIF, Maurice, “Saberes Docentes e Formação Profissional”, Petrópolis, R.J. Vozes, 2002.

*Recebido em novembro de 2008
Aprovado em dezembro de 2008*

Sobre a autora:

Solange Aparecida de Camargo Feres é mestranda em Educação pela Universidade São Francisco (USF/Itatiba-SP) e professora de Matemática do Ensino Médio das redes pública e privada do estado de São Paulo.

