



NOS LABIRINTOS DO SABER COM FOUCAULT E WITTGENSTEIN: POR UMA ANALÍTICA CURRICULAR

Adriani Mello Felix - UFPEL

Márcia Souza da Fonseca- UFPEL

Resumo: Essa pesquisa, em fase de instrumentalização teórica, objetiva o porquê do ensino de matemática ser constituído da forma como se apresenta, verificar quais processos sociais ou não a legitimam e validam a sua prática. Como ferramenta analítica nos utilizaremos de Foucault e Wittgenstein, por entender que os dois filósofos trabalham o campo da linguagem como um *jogo* que constitui ou representa diferentes práticas, os jogos discursivos e os jogos de linguagem. Utilizaremos os conceitos foucaultianos de ser-saber, ser-poder e ser-consigo, para analisar os documentos curriculares nacionais direcionados à matemática e as vozes de professores da área que atuam no ensino médio, em escolas públicas estaduais da cidade de Pelotas/RS. Em nossa perspectiva, o olhar está direcionado para os dispositivos curriculares pautados na alteridade, ou seja, na diferença.

Palavras-chave: jogos discursivos, jogos de linguagem, documentos curriculares, professores, matemática.

1. Delimitando o olhar: uma introdução

Tantas são as angústias que permeiam as práticas docentes no ensino de matemática, que ao pensar em pesquisar o campo do saber que constitui a educação matemática no Brasil, não podemos deixar de pensar nas questões de currículo, em suas relações e implicações na formação de identidades. Nessa perspectiva, o olhar está direcionado para os dispositivos curriculares pautados na alteridade, ou seja, na diferença.

Buscamos referências para esta análise em Foucault e Wittgenstein, por entender que os dois filósofos trabalham o campo da linguagem como um *jogo* que constitui ou representa diferentes práticas. Para o primeiro os jogos discursivos, para o segundo os jogos de linguagem. Segundo Veiga-Neto (2011) Foucault nunca fez nenhuma referência ao trabalho de Wittgenstein, mas os dois trabalham na mesma perspectiva, no sentido de dar as costas a metafísica e não perguntar: o que é isso? Mas perguntar como isso funciona? Dessa forma podemos dizer que *a verdade não é descoberta pela razão, mas sim inventada por ela* (p.90). Num sentido não essencialista, tentamos compreender no discurso curricular oficial e não oficial e o que torna a matemática uma disciplina privilegiada na grade curricular brasileira.

A reforma do currículo do ensino médio, prevista na Lei de Diretrizes de Base LDB lei 9394/96, e nos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio DCNEM/98, originou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. São de nosso interesse as Bases Legais PCNEM/99 vol.1, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias PCNEM/99 vol.3, Orientações Educacionais Nacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN +2002 Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias Vol.2 e os documentos onde deteremos nossos estudos mais especificamente: as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio OCNEM/2006 vol. 2, e a resolução nº2 /2012 que define as diretrizes para o Ensino Médio e o documento que define o que chamam de novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul.

Nosso estudo curricular não tem como objetivo único deter-se no modo como a matemática está sendo proposta nos currículos e sim pesquisar o porquê do ensino de matemática ser constituído da forma como se apresenta, verificar quais processos sociais ou não a legitimam e validam a sua prática. Como afirma Silva (1995), compreender que a construção de um currículo não é um processo lógico, mas que convivem lado a lado outros fatores determinantes de legitimação e controle. Entender a partir de Foucault que “*O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos socialmente válidos*”. (Silva, 1995 p.8).

Para empreender esse estudo serão utilizados os três *domínios foucaultianos*: o ser-saber, o ser-poder e o ser-consigo. No primeiro domínio utilizaremos a arqueologia para analisar as transformações dos saberes, no segundo domínio o ser-poder será trabalhado a partir da genealogia para descrever as condições de possibilidade do surgimento dos saberes. No terceiro, o ser-consigo e suas subjetivações, buscaremos as identidades produzidas, principalmente nos docentes, atentando o olhar para o currículo sobre o prisma da diferença.

2. O Saber Matemático

Buscaremos na arqueologia uma análise do discurso oficial, em seus arquivos as regras que neste momento (histórico) estão sancionando a verdade e as práticas do que deve e como deve ser ensinado. O que nos remete a Wittgenstein e aos jogos de linguagem. Para o autor os jogos de linguagem bem como os discursos, estão em constante alteração. Estes se assentam em necessidades ou desejos, em determinados valores, representam regras estabelecidas por um grupo, regras que constituem sua linguagem.

Veiga-Neto (2011) afirma que a arqueologia, no sentido conferido por Foucault, tem uma correspondência com o que hoje se chama *história vista de baixo*, que não parte das

grandes narrativas oficiais, das elites, dos vencedores de grupos dominantes, etc., mas que tem origem em pequenas e aparentemente insignificantes referências. A arqueologia busca definir “*não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que definem regras*”. (Foucault, 2007, p. 157). Assim, compreendendo o discurso como prática regrada e incorporada a ele (Foucault) e com os conceitos de jogos de linguagem (Wittgenstein) pode-se empreender uma leitura dos documentos oficiais em busca de regularidades que funcionam como leis, que dispõem determinados enunciados, e deles extrair os significados mais profundos, e até escondidos, os quais permitem compreender o “como” o ensino de matemática é entendido e direcionado.

3. A Emergência do Poder

O domínio da genealogia, teorizada por Foucault, segundo Veiga-Neto (2011), faz um tipo especial de história que tenta descrever a gênese do tempo, evitando proceder a partir da fixação de um objeto no presente, para depois ir ao passado, na tentativa de descobrir a sua origem ou essência. A genealogia seria, segundo Foucault (2011, p. 17), “*a tática que a partir das discursividades locais assim descritas, colocam os saberes em jogo, liberados da sujeição, que surgem delas.*” Desta maneira levando em conta a questão da regionalidade, pode-se estudar um conceito importante de Foucault, o de *poder-saber*, no sentido de como o saber se organiza para atender o poder. Neste caso não o poder centralizador, mas aquele que se distribui capilarmente e está presente em todas as esferas, aquele que Foucault chamou de micropoder, seja ele implícito nas falas do governo através das políticas curriculares, ou na prática dos professores enquanto interlocutores do discurso oficial.

Através da genealogia faremos o estudo das regularidades, pois ao considerar determinado objeto como normal, que leva a encontrar alguma relação entre linguagem e mundo, emerge o poder que normaliza e significa. Ao acrescentarmos regularidade discursiva a uma proposição faz-se com que ela acabe por constituir-se numa necessidade da nossa educação como, por exemplo, na escrita dos documentos, o uso incessante da palavra contextualização.

Essas articulações para Foucault (2011), em certas ordens do saber, por vezes são apenas modificações na ordem dos enunciados que serão aceitos como cientificamente verdadeiros. Não é, portanto, uma mudança do conteúdo e da forma, mas de efeitos de poder que agem no interior de regimes, que se modificam de forma global. As teorias de concepções cognitivistas, por exemplo, priorizam o raciocínio lógico matemático, que faz a interação

entre o concreto e o abstrato, e acabam por fazer o controle do sujeito sobre si mesmo. É o que Foucault chama de governamentalidade, entendida não como governo de territórios, mas sim de coisas.

Para efeito dessa pesquisa interessa verificar o papel da educação nos processos de estabelecimentos e dos arranjos de saberes principalmente em relação à matemática. Rejeitando qualquer essencialismo ou naturalidade na gênese do saber, e procurar entender a forma como o poder-saber se organiza para determinar qual conhecimento é considerado válido.

4. A Subjetivação Docente

Quanto ao último domínio, buscamos na linguagem, aquela que faz o sujeito narrar-se, ver-se, subjetivar-se, é a base do pensamento de Foucault e Wittgenstein, conseqüentemente, é ela que compõe todo o cenário curricular ao qual voltamos nossas investigações. Os dois filósofos não vêem a linguagem relacionada aos signos. Wittgenstein compreende a linguagem como atributiva, significando que é pela linguagem que damos sentido as coisas, assim ela passa a ser considerada a partir da multiplicidade de usos que fazemos e atribuímos a ela. Segundo Moreno (2006), dessa forma, a linguagem se torna autônoma, não funcionando de uma só maneira, mas com significado dentro das formas de vida.

Será em entrevistas com professores que ouviremos as vozes, pois ao longo do estudo documental encontramos receitas de como formar e se transformar num professor que repense a cada momento a sua prática pedagógica. Larrosa (2008) afirma que isso não implica apenas no modo de saber do professor, mas transforma-se numa questão existencial que passa pelo processo de transformação pessoal do professor. Reside nessas ideias talvez os maiores perigos dos discursos oficiais, através do uso de um conjunto de regras flexíveis, acabam tornando-se mais envolventes e subjetivos.

5. Reflexões

Finalizamos nossa intenção de análise com algumas interrogações feitas a partir de colocações de Pignatelli (2008). Afinal, como fica o conteúdo ético do trabalho docente? Como ficam as histórias e os saberes locais? Como é formado discursivamente o sujeito professor? Tentar responder a esses questionamentos significa problematizar os discursos produzidos pelas práticas dos discursos oficiais, seja dos livros didáticos ou de outro tipo de mídia que venha a constituir o sujeito professor. Questionar essas práticas é ampliar as próprias narrativas, é construir significados dentro das diferentes formas de vida, é promover

novas subjetividades, é não deixar a prática ser tomada pelo receituário didático-pedagógico. Se aceitarmos as regras sem sentido, impomos a alguém uma identidade e *“toda a identidade é falsificada porque se o sujeito é curvo, é impossível traçar nele linhas retas”*. (Pardo, in Ferre, 2001; p.196)

Esquema do Pôster

NOS LABIRINTOS DO SABER COM FOUCAULT E WITTGENSTEIN: POR UMA ANALÍTICA CURRICULAR	
Autores/instituição	
1. Delimitando o olhar: uma introdução	
2. O Saber Matemático	
	Como o saber matemático se constitui nas políticas curriculares.
3. A Emergência do Poder	
	Como o saber (matemático) se distribui para atender o poder.
4. A Subjetivação Docente	
	Como a linguagem atua no interior das práticas docentes.
5. Reflexões	
6. Referências	

6. Referências

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária 2007.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

LARROSA, Jorge, **Tecnologias do Eu e educação**. In SILVA, Tomaz Tadeu, O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

- MORENO, Arley. **Wittgenstein Através das Imagens**. 2 ed. Campinas: UNICAMP, 1995.
- FERRE, Núria Pérez de Lara. **Identidade, Diferença e Diversidade: manter viva a pergunta** in LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autentica, 2001. 302 p
- PIGNATELLI, Frank. **Que Posso fazer? Foucault e a Questão da Liberdade da Agência Docente**. In SILVA, Tomaz Tadeu, *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.