

## MARGENS, FRONTEIRAS E PASSAGENS

Gilda Lúcia Delgado de Souza<sup>67</sup>

*Quando uma ciência natural faz progressos, ela nunca os faz no sentido do concreto, e sempre os faz no sentido do desconhecido. Ora, o desconhecido se encontra nas fronteiras das ciências, lá onde os professores “devoram-se entre si”, como diz Goethe (eu digo devoram, mas Goethe não é tão polido). É geralmente nesses domínios mal partilhados que jazem os problemas urgentes.*  
(Marcel Mauss)

Este artigo visa a iluminar os aspectos teóricos que nortearam minha pesquisa sobre as circunstâncias que teriam levado à constituição da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP)<sup>68</sup>, instituição estatal paulista.

Para essa análise, ao considerarmos com Foucault (2000, p. 264) que *a história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris assim como suas sínopes, é o próprio corpo do devir*, direcionamos a nossa atenção ao momento em que esse órgão estatal, denominado CENP, passou a intervir no cenário pedagógico paulista alterando as *práticas sociais* relativas à Educação Matemática na rede oficial de ensino. Analisar essas emergências históricas é considerar que não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro social, como afirma Halbwachs (1990, p. 143).

Num primeiro momento, caracterizaremos algumas formas elementares de práticas sociais. Entre elas, aquelas que organizam lugares e espaços, a partir dos princípios gregários dos homens que as realizam. Nessa lógica, as práticas sociais estão presentes em todas as sociedades, a partir das significações que os sujeitos que as realizam ou promovem a elas atribuem. Portanto, consideramos que a prática social equivale àquelas

---

<sup>67</sup> Doutora em Educação Matemática pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas FE-UNICAMP.

<sup>68</sup> SOUZA (2005).

práticas fundadas em não somente “... *receber, mas exercer a ação pela qual cada um ‘marca’ aquilo que outros lhe dão para viver e pensar*” (Certeau, 1993, p. 143). O que nos rodeia, o que nos é concretamente percebível, leva simultaneamente nossa marca e a dos outros. Dessa forma, *prática social é toda ação ou conjunto intencional e organizado de ações físico-afetivo-intelectuais realizadas em um tempo e espaço determinados, por um conjunto de indivíduos que marcam o mundo material e/ou humano e/ou institucional e/ou cultural, ações essas que em dados períodos de tempo, espaço e lugar são valorizadas por determinados segmentos sociais, adquirem uma certa estabilidade e realizam-se com certa regularidade* (Miguel, 2003, p. 27).

Quaisquer que sejam os utensílios, móveis, objetos decorativos que se encontrem à nossa volta, independentemente do lugar que eles venham a ocupar, sugerem-nos, por associação de idéias, comparações, direcionamentos de moda e de gosto, costumes de uma época ou de uma classe social, lembram-nos uma forma de sermos comuns a outras pessoas, a um determinado grupo. Estão ao nosso lado como uma sociedade silenciosa, secreta, aparentemente imutável, entretanto nós a compreendemos porque possui um sentido que nos é decifrado de forma consuetudinária, ocupa uma posição no interior de um quadro cultural porque tem significado para aquele que a pratica ou praticou. Todas as esferas de atuação social são permeadas por símbolos cujos significados lhes são atribuídos culturalmente.

O lugar ocupado por um grupo recebe a marca deste, e vice-versa, ou seja, o grupo, ao inserir-se num lugar, transforma-o em espaço porque lhe atribui características próprias e, concomitantemente, ajusta-se às resistências materiais do meio. “*Então, todas as ações do grupo podem se traduzir em termos espaciais, e o lugar ocupado por ele é somente a reunião de todos os termos*” (Halbwachs, 1990, p. 133).

Entre as várias possibilidades sociais na construção da noção de espacialidade, é sabido que os relatos orais desempenham um papel fundamental para a construção do lugar socialmente construído, ou seja, o espaço. Nesse sentido, a construção social da noção de espacialidade, imprescindível a toda forma de sociabilidade, está ancorada nas práticas cotidianas, que muitas vezes se perdem, por não serem objeto da historiografia tradicional.

No nosso dia-a-dia, torna-se nítido o papel fundador do oral — ou seja, o conceito de oral pertencente à linguagem — na relação com o outro. Num pequeno grupo social, pode-se, ainda hoje, encontrar casos em que a comunicação é primordialmente oral “*mesmo quando esta sociedade dá grande espaço à escrita para a memorização da tradição ou para a*

*circulação do saber*” (Certeau, 1994, p. 336). A voz se impõe por toda parte responsabilizando-se pela organização familiar, pela realização do trabalho, como formas organizadoras de espaços. Dessa forma, verificamos que o relato desempenha a grande função de fundador de espaços.

Conforme Certeau (1994), *as histórias sem palavras do andar, do vestir-se, de morar ou do cozinhar trabalham os bairros com ausências. Nesse movimento traçam memórias que não têm mais lugar — infâncias, tradições genealógicas, eventos sem data. Desse modo se fazem os relatos urbanos, ou seja, por acréscimos à cidade visível as ‘cidades invisíveis’ de que fala Calvino. E, mais, tendo o vocabulário dos objetos e das palavras bem conhecidas, elas criam uma outra dimensão, sempre mais fantástica e delinqüente, terrível ou legitimante. A cidade é confiável porque essas histórias atribuem-lhe uma profundidade ignorada a inventariar e abrindo-a a viagens. São as chaves da cidade: elas dão acesso ao que ela é, mítica.* (Certeau, 1994)

Assim, devemos levar em conta, em uma dada organização social, que a mutação de lugares em espaços, e vice-versa, inclui a lógica das práticas sociais — em particular, os jogos de poder<sup>69</sup>. Desse modo, consideraremos que o lugar se configura instantaneamente em posições, estabelece uma ordem em que os elementos que se relacionam possam coexistir. O espaço, condicionado por operações, é um lugar praticado socialmente, onde temos que levar em consideração os vetores com módulo de tempo, direção e sentido histórico (Certeau, 1994, pp. 201-202).

Ao detalharmos operações possíveis e necessárias, percebemos que há um oscilar entre um ver (reconhecer a ordem dos lugares) e um ir (realizar ações espaciais). Porém, esse ver e ir, como artes de fazer, na vida cotidiana, dependem da paisagem que o narrador (ao utilizar-se de signos que se constituem nas práticas sociais) descreve e da compreensão dos valores e significados transmitidos por intermédio dessa narrativa. Sabendo-se que nem sempre narrador e ouvinte compartilham dos mesmos códigos culturais, torna-se necessário o estabelecimento de significados comuns aos signos retratados, ou como diria Blikstein, dos mesmos óculos sociais (narrador e ouvinte). Abre-se então a questão da semiótica<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> *Jogos de poder*: termo derivado, na teoria foucaultiana de poder, de jogos de guerra. Ou seja, são os jogos existentes, por exemplo, na política, pois esta só difere da guerra por ser característica de tempos de paz. Em *Defesa da Sociedade* (2003), Foucault afirma que *a política é a continuação da guerra em tempos de paz*.

<sup>70</sup> Remetemos o leitor à obra *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade* de Izidoro Blikstein, na qual o autor discute, com propriedade e detalhes, a relação

A partir do já descrito e numa tentativa de constituirmos um referencial teórico-metodológico que nos possibilite identificar, descrever e analisar certas práticas sociais realizadas no contexto institucional da CENP, recorreremos a Ginzburg (1989, pp. 203-4), que nos chama a atenção para as vantagens da utilização dos procedimentos de pesquisas etnográficas, constituídos no terreno da Antropologia. Conta-nos o historiador que participou de um colóquio sobre História Oral, — a que estiveram presentes não só historiadores europeus contemporâneos, mas também antropólogos, como Jean Vansina e Jack Goody — cuja tônica da discussão girou em torno de diversas maneiras de se trabalhar com documentos orais. De repente, Ginzburg se lembrou de que historiadores da Europa, do início da era moderna, haviam deixado *uma grande quantidade de testemunhos escritos oriundos de fontes orais* e sugeriu que se utilizassem essas fontes, comparando-as com atas judiciais de tribunais (leigas ou eclesiásticas). Segundo ele, a proposta central de retomar esses documentos aproximaria inquisidores e antropólogos, réus e nativos.

Ao fazer isso, Ginzburg<sup>71</sup> propicia a oportunidade de se fazer uma leitura antropológica de documentos escritos da Inquisição — que muitas vezes eram apreensões momentâneas de julgamentos e de casos em discussão, algo que muito se assemelha a um texto etnográfico, sobretudo pela importância quase onipotente do escritor, que registra segundo sua ótica os acontecimentos.

Unir indagações e abordagens advindas tanto da História quanto da Antropologia proporciona um entendimento mais alargado do momento histórico, bem como do posicionamento ideológico e cultural dos personagens sociais dessas narrativas, homens agindo segundo suas condutas e valores sociais, não só movidos por crenças, visões de mundo, mas também por fatores de forte coerção social, pois *o debate levado a cabo por Keith Thomas e Hildred Geertz nos mostrou como é difícil o diálogo entre historiadores e antropólogos. O conceito de prova parece ser a questão crucial neste contexto* (Ginzburg, 1989, p. 206).

Contudo, esse difícil diálogo já se apresenta emergencial para que haja, realmente, uma tentativa séria de compreensão da esfera social tratada pelo cientista em questão. A difícil aproximação de ciências tão afins vem sendo objeto declarado de extrema importância para alguns historiadores, como Ginzburg, e antropólogos de diversas correntes metodológicas

---

entre signo, significação e realidade, questão esta que, neste trabalho, não é nosso objetivo aprofundar.

<sup>71</sup> Carlo Ginzburg, em seu *O queijo e os vermes*, resgata a história da vida de Domenico Scandella, dito Menocchio, moleiro do Friuli, e, por intermédio deste, de um grande segmento da sociedade do século XVI.

possíveis: é o caso do famoso artigo “Etnologia e História”, de Claude Lévi-Strauss, publicado em 1952, no primeiro volume de seu livro *Antropologia Estrutural*<sup>72</sup>. Ainda que não seja nossa intenção filiar-mo-nos à postura estruturalista proposta por Lévi-Strauss, é de extrema relevância lembrar que, já em meados do século XX, ele defendia que análises históricas e antropológicas deviam ser trabalhadas conjuntamente, de forma a contribuir para o avanço científico. Na verdade, como escreve o autor, são disciplinas (ou abordagens da vida social) que devem caminhar juntas, “*elas nada podem uma sem a outra*”. (Lévi-Strauss, 1996, p. 41).

Aproximando as propostas de Ginzburg e Lévi-Strauss concordamos que

*Em ambos os casos temos textos que são intrinsecamente dialógicos. A estrutura dialógica pode ser mesmo explícita — é o que acontece na série de perguntas e respostas que pontuam tanto um processo inquisitorial como uma transcrição das conversas entre o antropólogo e o seu informador —, mas pode também ser implícita, como, por exemplo, nas notas etnográficas referentes a um ritual, um mito ou um utensílio. A essência daquilo a que chamamos uma atitude antropológica, quer dizer, o confronto entre culturas diferentes, reside numa disposição dialógica (Ginzburg, 1989, p. 207).*

A colaboração imprescindível entre o fazer antropológico e a análise histórica, deve, no entanto, ser reportada ao fato de que o produto final de muitas fontes documentais já é propriamente um discurso acerca do social datado. Ao escrever os relatos dos processos inquisitoriais, não podemos nos esquecer de que esses são a fixação de apreensões de um acontecimento<sup>73</sup> social —o diferencial na vida cotidiana — que só faz

---

<sup>72</sup> Para aprofundamento das relações entre História e Antropologia, remetemos o leitor ao artigo História e Etnologia. Lévi-Strauss e os embates em região de fronteira, de Lilia K. M. Schwarcz, publicado na *Revista de Antropologia*, da FFLCH/USP, Vol. 42, 1999, pp.199-223. Segundo a autora, o objetivo desse artigo foi o de recuperar dois textos específicos de Lévi-Strauss, que apresentam títulos idênticos, não se remetem um ao outro e foram redigidos em momentos diferentes.

<sup>73</sup> *Acontecimento*: segundo o dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, acontecimento, de origem grega, tem “*accidens*” na tradução para o latim. Segundo o mesmo autor, “é um fato ou um evento que tem certo caráter acidental, fortuito”. Para Nietzsche, em *Sobre a Verdade e a Mentira*, o significado de acidente eleva-se a uma categoria de “invenção do conhecimento”. Foucault, em *As Palavras e as coisas*, parafraseando Nietzsche, cita na página final do livro: “o

sentido quando a questão da diferença e da alteridade é posta em xeque. Os documentos históricos, segundo pensamos, constituem versões, apreensões — ou melhor, interpretações — de uma situação social em que, entre as várias vozes que soam suas versões, uma torna-se tônica, como pretensa detentora da verdade.

Uma vez contestando a veracidade absoluta dos documentos históricos ou, pelo menos, acreditando na convivência de diferentes interpretações do vivido, segundo a experiência de cada ator social em meio ao conflito narrado, alguns historiadores, como Ginzburg, insistem na necessidade de apreensão da diversidade do discurso social, seja do inquisidor, do réu, como da sociedade na qual estes fazem sentido, sobretudo em suas posições de comando e subordinação.

É necessário que se estabeleça um diálogo do qual emergjam as diversas formas de discursividade do social, para que assim, finalmente, possamos nos desvincular de uma posição positivista da História e assumi-la como a constante dinâmica social, condicionada por conjunturas econômico/sociais, bem como por ações sociais que, impregnadas de sentido e interesses, possam interagir num construir histórico permanente.

Logo, a fim de retirar a tônica social completa de uma só voz do discurso social, devemos abandonar a perspectiva histórica baseada no monólogo teatral ou no canto solo, para poder escutar as vozes diversas que impregnam o discurso onipotente e encham de ruídos e dissonâncias a musicalidade múltipla, completa e, por isso, não perfeita, da vida social, objeto de estudo de ambas as perspectivas que aqui tentamos conciliar.

No entanto, uma vez que a História dispõe de várias correntes paradigmáticas, envoltas em diferentes perspectivas metateóricas, acerca do que acreditam ser o real, anunciamos desde já nossa filiação tanto à perspectiva da micro-história, desenvolvida por Ginzburg, quanto à abordagem antropológica interpretativa, sugerida por Clifford Geertz.

---

*homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia do nosso pensamento mostra facilmente. E talvez próximo do fim (...). Se essas disposições viessem a desaparecer tal como apareceram, se, por algum acontecimento de que não podemos quando muito pressentir a possibilidade (...)*” O que o texto revela para Foucault é que a História é a captura desse momento como se fosse um breve tremor no solo epistemológico, a partir de sublevações que rompem brutalmente o curso normal da História. Os primeiros livros de Foucault descreviam esses acontecimentos: *O Nascimento da Clínica*; *A História da Loucura*; *As palavras e as Coisas* e *a Arqueologia do Saber*. É evidente que a lembrança desses livros está sempre atrelada à fase Genealógica de Foucault (por exemplo, *Vigiar e Punir*) no qual a teoria é tornada ação. Neste trabalho adotaremos o termo acontecimento como utilizado por Foucault.

Para assim melhor delimitar nossa proposta de trabalho com a “História Oral”, —aqui a utilizamos para realizar a convergência de interesses histórico e antropológico numa visão analítico-interpretativa— nós a compreendemos como habitante de uma fronteira epistemológica que margeia os terrenos da Antropologia e da História. Essas margens sinalizam para diferentes possibilidades de constituição de campos dialógicos entre os vários domínios de conhecimento que compõem as ciências sociais, a partir de objetos comuns de investigação que as constituem: o homem, o sujeito, as subjetividades, as relações sociais e as relações de poder etc.

Portanto, para realizar nossa investigação, constituímos e analisamos registros textuais de fontes orais — que coletamos em campo, como comumente se procede no âmbito das pesquisas antropológicas — e utilizamos também outros tipos de fontes orais ou escritas. Para essa constituição, utilização e análise de registros textuais orais ou escritos, procuramos inspirar-nos na perspectiva antropológica de Geertz. Desse modo, em nossa investigação histórica de práticas sociais relativas à Educação Matemática, levadas a cabo no interior de uma instituição definida, com base no referencial teórico-metodológico que vem sendo explicitado, procuramos caracterizar multidimensionalmente a nossa aldeia institucional sob um ponto de vista amplo numa tentativa de destacar a prática culturalmente condicionada de um determinado grupo social: a equipe de Matemática da CENP.

Estamos criando aqui a expressão aldeia institucional a fim de sugerir a idéia de que, sob o ponto de vista em que nos colocamos, qualquer conjunto de normas socialmente estabelecido constitui uma instituição. Assim, quando nos referirmos à CENP como uma instituição, estamos, a rigor, nos referindo ao conjunto de normas que organizam, controlam e condicionam as relações e práticas sociais que se processam dentro ou fora do espaço físico no qual os trabalhadores dela desenvolvem as suas ações governadas por essas normas.

Geertz (1989) afirma haver um certo envelhecimento dos conceitos e das teorias, sobretudo daquelas que pretendem fornecer uma explicação capaz de abranger a totalidade dos emblemas da vida social. Sem retirar-lhes a importância, o autor cita determinadas teorias científicas que foram capazes de revolucionar toda a concepção científica do momento em que foram criadas e aplicadas (como a segunda lei de termodinâmica, o princípio da seleção natural, a noção de motivação inconsciente e até mesmo a organização dos sistemas de produção). Contudo, essas teorias, que eram creditadas como portadoras da explicação de tudo o que ocorre nas sociedades e no universo, hoje já são interpretadas como grandes colaboradoras para a explicação de alguns aspectos relevantes da vida

natural e social. Desvencilhadas do compromisso que antes tinham em resolver os problemas sacionaturais em sua totalidade, elas são agora aplicadas, de maneira melhor e mais proveitosa, para aquilo que realmente contribuem de maneira efetiva.

A partir dessa idéia, ao tomar o conceito de cultura e suas variações conforme o avanço temporal e as várias fontes científicas que culminam por particularizar e estreitar ainda mais o conceito, o antropólogo nos informa da necessidade de, em meio a tantas significações da terminologia, elegermos uma determinada concepção, dados os perigos constantes trazidos nas análises de cunho eclético. Assim, o antropólogo afirma: *O ecletismo é uma autofrustração, não porque haja somente uma direção a percorrer com proveito, mas porque há muitas: é necessário escolher* (Geertz, 1989, p. 15). Dessa forma, ele aponta para a concepção de cultura iminente em seu pensamento antropológico:

*O conceito de cultura que eu defendo /.../ é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado* (Geertz, 1989, p.15).

Geertz acredita que a compreensão de qualquer ciência tem de perpassar principalmente pela apreensão do que seus praticantes realmente fazem. Assim sendo, em Antropologia Social, a peculiaridade imprescindível dessa prática científica é a etnografia. Contudo, aqui ele toma o fazer etnográfico de acordo com uma concepção mais ampla, não sugerida, ao menos primeiramente, pelos vários métodos dos quais dispõe o etnógrafo. Dessa forma, *praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante* (Geertz, 1989, p. 15).

Partindo da reflexão de Gilbert Ryle sobre as diferentes possibilidades de intencionalidade presentes em uma piscadela<sup>74</sup>, Geertz nos relata a diferenciação existente entre o que se denomina "descrição superficial" que apenas relata o acontecimento da piscadela e a descrição densa, que tenta apreender o significado daquela ação social.

*O caso é que, entre o que Ryle chama de 'descrição superficial' do que o ensaiador (imitador, piscador, aquele que tem o tique*

---

<sup>74</sup> Geertz (1989).

*nervoso...)* está fazendo ('contraindo rapidamente sua pálpebra direita') e a 'descrição densa' do que ele está fazendo ('praticando a farsa de um amigo imitando uma piscadela para levar um inocente a pensar que existe uma conspiração em andamento') está o objeto da etnografia: uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (nem mesmo as formas zero de tiques nervosos as quais, como categoria cultural, são tanto não piscadelas como as piscadelas são não tiques), não importa o que alguém fizesse ou não com a sua pálpebra (Geertz, 1989, p. 17).

De certa maneira, procura persuadir seus leitores de que os relatos etnográficos devem ser, necessariamente, densos, ou seja, devem apreender o sentido dos acontecimentos relatados, já que o etnógrafo enfrenta uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas vezes sobrepostas ou amarradas umas às outras. Essas estruturas devem ser primeiramente apreendidas por ele para serem registradas em sua etnografia. Assim, afirma o autor:

*Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de 'construir uma leitura de') um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado* (Geertz, 1989, p. 20).

O comportamento humano é uma ação simbólica, que só é inteligível se considerarmos a cultura como pertencente à esfera da sociedade da qual esse faz parte. Isso porque a cultura é formada por estruturas de significados estabelecidos social e localmente.

O caráter local da análise interpretativa sugerida nos remete à afirmação do autor quanto à impossibilidade que a Antropologia tem em reconstruir uma totalidade social. Rompendo com o conceito de estrutura social, Clifford Geertz acredita ser cada cultura portadora de particularidades que devem, estas sim, ser iluminadas. A descrição densa, ou o fazer etnográfico, se baseia, portanto, em interpretar profundamente um aspecto microscópico de determinada cultura particular. É, sobretudo,

enfatizando esse recorte mínimo e profundo, que o termo “local” ganha aqui uma amplitude bem maior<sup>75</sup>.

Logo, o não-entendimento de certos parâmetros culturalmente instituídos deve-se ao fato de as pessoas, não cientes desse universo simbólico, não poderem compartilhar da mesma lógica imaginativa da qual partilham, certamente, os indivíduos inseridos nessa ordem cultural.

Portanto, o objetivo da Antropologia é o alargamento do universo do discurso humano. Este se coaduna com o conceito semiótico<sup>76</sup> de cultura enquanto conjunto de sistemas entrelaçados de signos interpretáveis constituindo um contexto, dentro do qual todos os símbolos podem ser compreendidos de maneira inteligível. O etnógrafo, ao trabalhar essa dimensão cultural de forma densa, possibilita justamente identificar e compreender as particularidades e singularidades das instituições, práticas e comunidades com elas envolvidas, à medida que integra e conecta o modo de vida dos integrantes dessas comunidades com as práticas sociais institucionais que eles realizam. Nesse sentido, a compreensão da particularidade está vinculada a uma percepção apurada da dimensão cotidiana e vivida da comunidade em estudo e não aos traços perigosos de exotismo que podemos atribuir a ela.

Logo, os textos produzidos por antropólogos são os resultados de interpretações que estes fizeram acerca de uma determinada cultura que analisaram, bem como de práticas sociais levadas a cabo sob o condicionamento desse contexto institucional definido. Essas interpretações antropológicas são ainda dependentes de outras primeiras, desenvolvidas geralmente por nativos ou informantes. Assim sendo, a etnografia é uma

---

<sup>75</sup> Em nossa pesquisa procuramos ir ao encaixe de documentos diferenciados – não exclusivamente oriundos de fontes orais — pelo fato de eles criarem possibilidades mais reveladoras numa tentativa de abrir caminhos de forma a extrair a significação desses documentos, passando do texto ao contexto e voltando ao primeiro. Utilizamos, além de fontes orais constituídas, outras fontes, como: publicações em jornais, memorial do Prof. José Bonifácio Coutinho Nogueira — Secretário da Educação que reorganizou a Secretaria Estadual da Educação — e apostilas dos cursos dados pelos franceses na CENP.

<sup>76</sup> Os termos “*semiótica*” e “*semântica*” poderão, por vezes, confundir-se. Isso ocorre em função de diferentes usos desses termos que são praticados por diferentes Teorias do Significado. Assim, o termo “*semiótica*”, que designa, na linguagem ricœuriana, a análise relativa ao signo e à sintaxe, pode designar também uma outra coisa: uma Teoria do Significado. Modernamente, a *semiótica* pode englobar tudo o que possa agir como um símbolo e que possa, portanto, gerar e comunicar significado.

ficção<sup>77</sup>, já que é uma apresentação discursiva de práticas sociais, ou melhor, de um aspecto desta.

Os textos etnográficos devem, minimamente, ser interpretações de um determinado fluxo de discursos sociais, orientados, logicamente, segundo o problema da investigação do etnógrafo que os escreve. Essas interpretações discursivas são fixadas pelo etnógrafo/autor, a fim de transformar um acontecimento, geralmente comum, que se dá apenas na esfera da experiência da vida social, em um relato, um documento, mesmo que limitadamente impressionista, ou então, como uma visão subjetiva.

Assim, a etnografia reúne pelo menos três características fundamentais à sua confecção. Em primeiro lugar, constitui as interpretações feitas pelo antropólogo de um observado; em segundo, é mister que esse observado seja fruto de fontes discursivas e de ações sociais referentes a um comportamento da população estudada; e, por fim, essa interpretação e esse acontecimento são escritos ou codificados (são fixados em escrita ou codificação).

No entanto, o autor atribui às suas etnografias uma outra característica, tão fundamental para ele quanto as outras, embora nem sempre presente nos textos etnográficos: elas devem ter sempre um caráter microscópico. Os estudos assim chamados microscópicos têm sua importância ao revelar a vida social de pequenas comunidades. Ao fazer tal afirmação, Geertz vai contra a idéia de que todo estudo antropológico "microscópico" deve, de alguma forma, contribuir para o entendimento macroscópico da sociedade. Mas nos adverte de que os antropólogos não se atêm ao estudo dos lugares propriamente: "*O locus do estudo não é o objeto do estudo. Os antropólogos não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhanças), eles estudam nas aldeias*" (Geertz 1989, p. 32).

Obviamente, é com menos precisão teórica que os etnógrafos exercem seu trabalho, ao contrário dos cientistas que comprovam por meio de suas fórmulas exatas os resultados de suas pesquisas. No entanto, o autor nos sugere um caminho de orientação metodológica, sem a qual os trabalhos tendem a se desnortear. Não se trata de formular uma "*Teoria Geral da Interpretação*", a qual seria por si só absurda e fechada em sua construção. O que os estudos etnográficos devem fazer é, a partir de leituras sistemáticas, apreender determinados conceitos e utilizá-los em suas análises, aprofundando-os, se assim for possível.

---

<sup>77</sup> Geertz não utiliza aqui o conceito "ficção" para designar algo "falso" - refere-se ao caráter de fabricação textual, existente tanto nesses textos científicos quanto na literatura, obviamente, com intenções declaradamente diferenciadas.

*As idéias teóricas não aparecem inteiramente novas a cada estudo; como já disse, elas são adotadas de outros estudos relacionados e, refinadas durante o processo, aplicadas a novos problemas interpretativos. Se deixarem de ser úteis em referência a tais problemas, deixam também de ser usadas e são mais ou menos abandonadas. Se continuam a ser úteis, dando à luz novas compreensões, são posteriormente elaboradas e continuam a ser usadas (Geertz, 1989, p. 37).*

Geertz nos adverte de que a teoria cultural não pode ser profética. Pretendendo-se que seja interpretativa, só se pode elaborar uma análise, ou desenvolver um ponto de vista sobre algo que já é determinado, logo, a análise tem de ser pós-facto. Ainda, quanto à progressão teórica no interior dos estudos culturais, acrescenta:

*Cada análise cultural séria começa com um desvio inicial e termina onde consegue chegar antes de exaurir seu impulso intelectual. Fatos anteriormente desenvolvidos são usados, hipóteses formuladas anteriormente são testadas, entretanto o movimento não parte de teoremas já comprovados para outros recém-provados, ele parte de tateio desajeitado pela compreensão mais elementar para uma alegação comprovada de que alguém a alcançou e superou. Um estudo é um avanço quando é mais incisivo - o que quer que isto signifique - do que aqueles que o precederam; mas ele se conserva menos nos ombros do que corre lado a lado, desafiado e desafiando. (...) É por essa razão, entre outras, que o ensaio, seja de trinta páginas ou trezentas, parece o gênero natural no qual apresentar as interpretações culturais e as teorias que as sustentam e porque, se alguém procura tratados sistemáticos na área, logo se desaponta, principalmente se encontra algum (Geertz, 1989, p. 35).*

Nesse sentido, é justamente em sua característica intrinsecamente incompleta que a análise cultural está ancorada: baseada em interpretações, o progresso da Antropologia Cultural está fundamentado mais em debates que tendem a refinar-se do que em afirmações consensuais. O inconveniente maior de se comprometer com esse conceito semiótico de cultura se dá principalmente pelo fato de se ter o tempo todo sua afirmativa etnográfica como essencialmente contestável.

Geertz, ao tomar os fenômenos culturais como símbolos interpretáveis e não como demonstrativos de códigos e leis, privilegia “casos e interpretações” por supor aqui o acesso à significação.

*A explicação interpretativa — e não de algum tipo de glossografia exaltada — concentra-se no significado que instituições, ações, imagens, elocuições, eventos, costumes — ou seja, todos os objetos que normalmente interessam aos cientistas sociais — têm para seus “proprietários”. Por esta razão, seus instrumentos de trabalho não são leis, como os de Boyle, nem forças, como os de Volta, ou ainda mecanismos, como os de Darwin, mas sim construções como as de Burckhardt, Weber ou Freud: um sistemático desfazer de malas no mundo conceptual onde vivem condotiere, calvinistas ou paranóicos. (...) Até mesmo a maneira como são feitas essas construções varia: Burckhardt retrata, Weber cria modelos, Freud faz diagnósticos (Geertz, 1997, p.37).*

Dessa forma, Geertz afirma que a preponderância é cada vez mais evidente para que os estudos, sobretudo antropológicos, detenham-se na compreensão das formas simbólicas da vida humana. Entretanto, ao determo-nos nessas esferas da vida humana, devemos ter o cuidado de não cairmos em dois erros opostos e igualmente perigosos e determinantes: a análise puramente sentimental (baseada no argumento de que nenhuma cientificidade é responsável por uma completa objetividade - jamais alcançada) ou a análise fincada em modelos objetivistas que nos proponham pensar os homens e seus problemas sem ao menos conhecê-los. Assim, não devemos transformar a análise cultural em um esteticismo sociológico, quanto menos em meios de laboratórios desumanizados.

A inserção de novas temáticas, assim como uma apreensão do simbólico por parte do historiador, têm sido pontos fundamentais nesse novo saber e fazer históricos. Temas como o medo, o corpo, a morte, a loucura, o clima, a feminilidade etc têm sido objetos de estudo desse novo historiador, o que, na perspectiva da história tradicional, era algo impensável. Todos esses aspectos da vida humana passam a ter uma nova dimensão, ou seja, a perspectiva cultural. O diálogo da História com a Antropologia se dá muito em torno da apreensão do simbólico como afirma Geertz:

*Olhar as dimensões simbólicas da ação social - arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum - não é*

*afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não emocionalizadas; é mergulhar no meio delas. A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram - apascentando outros carneiros em outros vales - e assim inclui-las no registro de consultas sobre o que homem falou (Geertz, 1989, p. 40-41).*

Assim, para que possamos mergulhar no meio das ações simbólicas, o nosso desafio consistiu em focarmos a equipe técnica de Matemática, os seus projetos e ações pedagógicas que exerceram influência no ensino-aprendizagem escolar da Matemática e a produção de textos de apoio aos cursos de formação continuada de professores da rede oficial pública do Estado de São Paulo. Para constituir os documentos básicos de nossa investigação, iniciamos recolhendo depoimentos orais, o nosso percurso de pesquisa. Entre os caminhos permitidos, trabalhamos com histórias de vida, relatos orais e testemunhos, recolhendo um máximo de informações antes da realização das entrevistas que justificassem um maior envolvimento entre narradores e ouvinte. Tivemos sempre em mente que, ao trabalhar com a História Oral, o nosso maior desafio seria a questão do diálogo, pois esse envolve responsabilidade pelo outro e depende do vínculo que se estabelece nessa convivência, a partir do primeiro contato. É imprescindível atentar para as distâncias que se põem entre fatos narrados e o acontecido, que precisam ser transpostas por ambas as partes, ou seja, narrador e ouvinte. “*Não se pode esquecer*”, diz Joutard, de

*(...) que, mesmo no caso daqueles que dominam perfeitamente a escrita e nos deixam memórias ou cartas, o oral nos revela o ‘indescritível’, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas ‘muito insignificantes’ — é o mundo da cotidianidade — ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita. É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto às estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional (Joutard, 2000, pp. 33-4, grifos do autor).*

Registramos, por intermédio de entrevistas gravadas e filmadas, vozes e imagens dos Coordenadores da CENP e de alguns professores que formaram a equipe de Matemática. Os textos são dialógicos porque resultam de muitas vozes sociais, que produzem efeitos de polifonia pelo fato de essas vozes deixarem-se escutar.

Numa tentativa de interpretar as atividades pedagógicas relativas à Matemática que se processam em diferentes práticas sociais institucionalizadas, apresentamos, neste nosso trabalho, o desafio de atermo-nos ao discurso, procurando revigorar a questão do diálogo. Concordamos com a afirmativa de que *“o que realmente importa é que a memória não é um depositário passivo de fatos, mas um processo ativo de significados”* (Thompson, 2000, p. 53). As vozes dos nossos informantes permitiram, de alguma forma, destacar pontos em que um tipo de discurso se produziu e se formou, e nossa intenção foi evidenciá-los. Assim, nessa abordagem, os objetivos da educação e da prática pedagógica, como ações mediadoras, conduzem a uma visão de conjunto das relações da escola na Sociedade<sup>78</sup>.

Ginzburg aponta para uma direção fértil. *“A essência daquilo a que chamamos uma atitude antropológica (...) reside numa disposição dialógica”* (Ginzburg, 1991, p. 207), ou seja, esse autor nos alerta para o fato de que os antropólogos não devem se acomodar em procurar nos informantes meros ecos afirmativos para suas pesquisas, mas criar situações em que vozes dissonantes e contraditórias não estejam em consonância com os modelos e teorias vigentes.

Do lado antropológico, Geertz sugere que a prática de fronteiras, ou seja, a junção da História com a Antropologia, não consiste em fazer a fusão desses dois campos científicos transformando-os em algo novo: num ‘isto’ ou num ‘aquilo’, *“mas sim em redefini-los em termos um do outro administrando suas relações dentro dos limites de um estudo particular: as táticas textuais”* (Geertz, 2001, p.119). Geertz afirma que nem os registros factuais e nem a amplitude de características e peculiaridades descritas pelo pesquisador são capazes de legitimar o discurso antropológico. O que realmente legitima as etnografias é o fato de o etnógrafo ter entrado em contato com aquela cultura, com aquela sociedade. O estar presente em

---

<sup>78</sup> Destacamos mudanças curriculares importantes, tais como Guias e Propostas Curriculares para o ensino de 1º e 2º graus, atualmente, Ensinos Fundamental e Médio, pesquisando as normas pedagógicas e resoluções administrativas que influenciaram o ensino e a aprendizagem de Matemática no Estado de São Paulo e no Brasil.

outra sociedade e em uma circunstância especial, a de pesquisador, é o que consegue atribuir legitimidade ao discurso proferido pelo antropólogo.

*A capacidade dos antropólogos de nos fazer levar a sério o que dizem tem menos a ver com uma aparência factual, ou com um ar de elegância conceitual, do que com sua capacidade de nos convencer de que o que eles dizem resulta de haverem realmente penetrado numa outra forma de vida (ou se você preferir, de terem sido penetrados por ela) - de realmente haverem, de um modo ou de outro, 'estado lá'. E é aí, ao nos convencer de que esse milagre dos bastidores ocorreu, que entra a escrita (Geertz, 2002, p. 15).*

Numa tentativa de avançar o ponto de vista de Geertz, localizamos nesta região de fronteira entre a Antropologia e a História, a História Oral. Como já descrevemos anteriormente, da Antropologia utilizamos a entrevista, a observação do entrevistado, a transcrição, a identificação de grupo e/ou pessoas que nos permitem trabalhar o aspecto histórico proposto, ou seja, ao utilizarmos a História Oral, verificamos que os relatos obtidos portam, de forma semelhante, o caráter concreto das descrições etnográficas: tal pesquisador, em tal população, em tal lugar, com tais informantes etc. Desse estudo histórico, retiramos as táticas textuais há pouco enunciadas por Geertz.

A seguir, o antropólogo afirma que deve haver sutil interesse comum entre a História e a Antropologia: o enredamento do sentido no poder. Alerta-nos para a dificuldade que há em se entender o aparato simbólico por intermédio do qual o Estado se forma e se expõe, e isto se deve ao fato de os símbolos transmitirem múltiplos sentidos, e que o sentido pode ser interpretado de diferentes maneiras por diferentes pessoas. “*Os signos do poder e sua substância não são muito fáceis de separar*” (Geertz, 2001, p. 121).

Como já foi observado em Souza (2005), é nas práticas sociais cotidianas que os jogos de poder são vivenciados pelos sujeitos sociais. Com isso, as marcas dessas relações desigualmente estabelecidas estão expressas nos corpos dos indivíduos, bem como em suas variadas formas de expressão.

Partindo do pressuposto de que exercer a política constitui jogar, consideramos, em nosso trabalho, a atividade política como a prática social em que “*a cada instante, o poder participa de um jogo específico que se compõe de pequenas partidas singulares*” (Foucault, 1979, p.47).

Devido ao fato de acreditarmos que uma política educacional nunca ocorre dentro de um vazio político-institucional, mas vem sempre associada a uma instituição governamental à qual é delegada a função de implementá-la, buscamos conhecer não a verdade, mas a explicitação de determinadas regras de jogos de poder que se configuram a cada nova forma de exercício desse poder, bem como dos saberes que esses jogos produzem.

Nesse sentido, o pensamento foucaultiano nos indica que um recuo do olhar permite, historicamente falando, uma visão panorâmica necessária para podermos pensar o presente e o futuro, em que três eixos básicos se destacam como indicativos desse pensamento:

*O Eixo da “verdade”:* como que discursos, em um dado momento histórico, são qualificados como verdadeiros em detrimento de outros ditos desqualificados.

*O Eixo do “poder”:* o atrelamento incondicional das práticas discursivas às extradiscursivas, ou melhor, a estreita ligação entre a ordem da verdade e os regimes de poder.

*O Eixo do “sujeito”:* a subjetivação do homem em relação ao conhecimento, contraditoriamente, o reconhecimento ético de si mesmo (Muchail, 2004, p. 48).

A partir desses três eixos, percebemos que as marcas que os sujeitos carregam em-si-mesmos —as quais podem ser visíveis ou invisíveis— *advêm de verdades*<sup>79</sup> impostas por *regimes de verdades*<sup>80</sup> que objetivam o controle e a vigilância desses sujeitos, impedindo-lhes o controle dos seus corpos e transformando-os em dóceis corpos marcados pelo poder. Porém, é necessário adiantar que o poder não é uma via de único sentido e esses sujeitos também deixam suas marcas impressas tanto em outros sujeitos como em lugares e espaços. Essa proposta de interpretação foucaultiana tem seu início no período da Genealogia do poder, quando Foucault analisa os hospitais, escolas, indústrias, instituições psiquiátricas, etc. Tomando como pano de fundo o momento da genealogia do poder, temos, segundo Machado, que Foucault, ao dar prosseguimento à pesquisa que realizava sobre a história da penalidade, depara-se

---

<sup>79</sup> Verdade aqui é tomada na acepção de Michel Foucault e F. Nietzsche, ou seja, dependente do exercício de poder que cada regime hegemônico faz impor aos assujeitados a este.

<sup>80</sup> A expressão *regimes de verdade* é aqui utilizada a partir da teoria foucaultiana de poder. Significa as verdades que cada regime hegemônico produz, faz veicular para, então, a partir dessas verdades, vigiar e controlar os sujeitos.

*(...) com o problema de uma relação específica de poder sobre os indivíduos enclausurados que incidia sobre seus corpos e utilizava uma tecnologia própria de controle. E essa tecnologia não era exclusiva da prisão, encontrando-se também em outras instituições como o hospital, o exército, a escola, a fábrica como inclusive indicava o texto mais expressivo sobre o assunto, o 'Panopticon' de Jeremy Bentham (Machado, 1990, p. XVII, grifo em itálico, nosso).*

Para Foucault, esse tipo de poder foi chamado de disciplina ou poder disciplinar e, ao constituir-se em dispositivo<sup>81</sup>, apresenta características, tais como: objetivar a organização do espaço, exercer o controle do tempo, estabelecer vigilância, tornando-se um registro contínuo de conhecimento que passa a existir mediante o poder-saber, que não só extrai, mas também elabora saber sobre os indivíduos. Dessa forma, surge o modelo da disciplina ou exame.

*O estabelecimento da verdade pela matriz do exame não se faz mais pela reconstituição de fatos nem na ordem dos testemunhos, mas pela objetivação do indivíduo e na ordem do que é certo ou errado, permitido ou interdito, correto ou incorreto, em suma "normal" ou não. No mesmo quadro, simultâneos aos saberes disciplinares, instalam-se seus correlatos no plano das instituições sociais: são as instituições disciplinares — a prisão, a fábrica, a escola, o asilo, os*

---

<sup>81</sup> Eis o que escreve Foucault a respeito do termo dispositivo: "Através desse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como (re)interpretação dessa prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar entendo dispositivo como um tipo de formação que, em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem uma função estratégica dominante". (Cf. Foucault, M. "Sobre a história da sexualidade" in Foucault (1979))

*hospitais psiquiátricos, as casas de correção — cuja finalidade não é propriamente a “exclusão” do indivíduo mediante a sua “inclusão” como indivíduo, isto é, o seu ajustamento, a sua correção, o seu adestramento. São saberes e instituições que não se atrelam ao que é do estrito âmbito da lei, mas à conduta do indivíduo no âmbito da norma (Muchail, 1998, p. 63. Grifos nossos).*

Desse modo, o saber jurídico assume a função de controle dos indivíduos, não mais para punir as infrações, mas para corrigir suas potencialidades. O inverso acontece numa sociedade do tipo disciplinar, ou seja, à medida que se torna anônimo, o poder tende a ser efetivamente mais individualizado sobre quem ele se exerce. Vivemos em uma sociedade panóptica. A informação sobre o indivíduo está cada vez mais acessível, todavia a informação sobre quem tem a informação sobre o indivíduo é cada vez menos acessível (Foucault, 1999, pp. 86-87).

Dessa forma, acrescenta Muchail

*Introduz-se, dentro dos quadros da sociedade disciplinar, um modo de exercício de poder do qual uma descrição meramente negativa, espetacular e repressiva não pode dar conta. É um poder sutil e produtivo: produz comportamentos e gestos; cria hábitos; não exclui, normaliza. ‘Então’ — escreve Foucault — o poder pode abandonar as suntuosidades precedentes. Assume a forma insediosa, quotidiana da norma e, deste modo, se oculta enquanto poder e se oferece como sociedade (Muchail, 1998, pp. 63-4).*

A partir dessa análise de Muchail, já não nos contentamos apenas em descrever uma paisagem escolar e curricular de um Estado ou, mais ainda, em simplesmente considerar a existência de certa normalidade, de um certo verdadeiro e de uma forma comum de todos os órgãos estatais e burocráticos fazerem funcionar o Aparelho Escolar, como se tudo fosse o cotidiano tranqüilo. Buscamos alguma forma mais contundente de interpretação densa e para tanto contamos com as teorias de Michel Foucault e Michael W. Apple.

Em meio ao cotidiano da escola e da Secretaria de Educação, onde se processam rotinas e práticas, ocasionalmente irrompem movimentos clandestinos - isto é, não autorizados, ou mesmo desautorizados - com suas características simultâneas de ruptura e mudança. Este acontecimento (no sentido foucaultiano) estimula o trânsito de tradições e inovações

institucionais que precisam ser problematizadas, observadas e esclarecidas por aqueles que realizam pesquisas no terreno da história institucional da Educação Matemática.

Isso porque, nesse trânsito, se produzem práticas e formas simbólicas institucionais intencionalmente endereçadas a modificar práticas e formas de organização de outras instituições que também integram, em determinado momento, um campo assimétrico de relações de poder. E, por essa e outras razões, é também nesse trânsito que interagem, renascem, destroem-se e se produzem sonhos, utopias, alternativas, crenças, projetos etc que, na maioria das vezes, não são levados em consideração pela historiografia representativa de interesses e perspectivas de determinados grupos culturais hegemônicos.

Pensamos ainda que a tarefa da pesquisa, em História Oral e Educação Matemática, seria também dar visibilidade a essas possibilidades esquecidas, mostrando que o passado comportava outros futuros além daquele que se processa no presente. Esta empresa crítica converge, assim, para a questão da memória e do esquecimento, na luta para tirar do silêncio — por meio da narrativa — um passado que a historiografia ainda não conta.

Segundo essa perspectiva, no dia-a-dia escolar, não se travam simplesmente relações sociais. Essas relações são muito mais abrangentes: são relações de poder que se exercem e estão diretamente interligadas a fatores econômicos, políticos e culturais. Muitos são os esforços que se vêm dedicando para reformar o ensino e os currículos, principalmente em áreas como a Matemática. Assim, Apple faz referências a documentos maiores em que essa reforma se fundamenta: *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* (1989) e *Professional Standards for Teaching Mathematics* (1991).

O autor afirma que os volumes denominados Standards assemelham-se ao gênero de literatura educacional designada por sistema slogan. Explica que, ao lhe dar esse nome, não tem a pretensão de usá-lo no sentido pejorativo e justifica fazendo comparações com outras literaturas sobre currículo “desde o pequeno texto clássico de Ralph Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, aos argumentos quase poéticos de Jerome Bruner sobre a educação centrada na disciplina, *The Process of Education*” (Apple, 1999, p. 98).

A intenção de Apple consiste em mostrar-nos características e funções que os sistemas slogan têm para que se tornem eficazes.

Em primeiro lugar, o autor afirma que os sistemas slogan devem ter “uma penumbra de caráter vago” de forma a incluir grupos ou indivíduos que porventura divirjam. Aponta uma vez mais, como exemplo, Bruner, em

*The process of Education*, que, ao destacar a importância de currículos centrados nas disciplinas, conseguiu integrar os interesses em uma comunidade virada para a Guerra Fria, ligada à indústria, ao Governo e à academia. Ao mesmo tempo, ao oferecer o ensino de disciplinas, por intermédio de descobertas, aos educadores centrados na criança, conseguiu que dessem apoio a movimentos em prol de mudanças curriculares. Em segundo, aponta para a necessidade de existir nesses sistemas algo muito específico, de forma a satisfazer, de imediato, as pessoas envolvidas. Menciona, de forma categórica, a monta monetária que o Governo americano investiu, na década de 1960, para desenvolver materiais curriculares em Ciências e Matemática, baseados em disciplinas acadêmicas, cujos métodos garantissem a aplicabilidade em sala de aula e que fossem centrados nas disciplinas. Por último, a característica que o autor considera a mais difícil de especificar: um sistema slogan necessita ter a capacidade de envolver as pessoas de forma simples, quase que sedutora, para, em seguida, exigir-lhes ação.

Os *Standards* conseguiram reunir uma quantidade muito diversificada de pessoas, tais como: modernizadores econômicos e conservadores que tinham por objetivo utilizar a Matemática, de forma utilitária, de modo a preparar trabalhadores técnicos com aptidões para diferentes áreas; educadores e pesquisadores construtivistas que se interessavam em trabalhar a Matemática de forma mais interativa; educadores que pretendiam tornar a Matemática uma disciplina voltada às necessidades da comunidade e matemáticos que se preocupavam em manter o nível de ensino da Matemática etc.

Embora Apple considere que os volumes *Standards* tenham tido relativo sucesso, julga ser importante que se façam alguns questionamentos. Por exemplo: determinar quais serão as tendências que exercerão mais poder, ao cogitar a união de esforços para uma reforma, e quais proporcionarão lideranças implícitas, uma vez que o autor afirma, mais ainda, que os volumes que compõem os *Standards* e suas propostas didático-pedagógicas, em sua totalidade, não serão aceitos, pois essas não existem num *vácuo ideológico*. Deverá ocorrer um processo seletivo, de forma que grupos que detenham liderança possam escolher pessoas que se identifiquem com a estrutura estabelecida. (Apple, 1999, p 100).

Todos os documentos educacionais públicos, que pertençam a esse gênero sistemas slogan, são chamados de concertações<sup>82</sup>, ou seja, neles predomina o consenso.

---

<sup>82</sup> Sobre o termo concertação encontramos os seguintes significados em Borba & alli: 1. conciliação: “Para que o país caminhe é necessário que haja uma perfeita concertação política entre os partidos”; 2. concerto: “Notemos a concertação do

Assim, Apple acrescenta:

*São concertações sobre o que deveria contar como sendo o conhecimento legítimo, o que constitui a pedagogia e a avaliação consideradas adequadas, e por fim as normas e valores que deveriam orientar o próprio processo escolar. Os Standards fazem parte de um movimento de reforma maior; a maioria dos seus elementos situa-se na vertente mais humana desse movimento. Todavia, devemos perguntar de quem é a visão que neste momento orienta os esforços gerais da reforma. De uma maneira geral, as maiores tendências e agendas deste grupo de iniciativas de reforma educativa mais global foram integradas no projeto conservador (Apple, 1999, p.100).*

A política do conhecimento oficial determina uma forma de implantação de currículo, no qual o conhecimento considerado legítimo é produto de tensões, conflitos, concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam uma sociedade. O currículo nunca constitui um conjunto de conhecimentos neutros, pois, que, ao surgir em forma de textos e nas salas de aula, tem procedência de uma tradição seletiva, a qual resulta da visão de alguém ou de um grupo que determina o que considera conhecimento legítimo e que atenta para formas de organização, determinação do que deve ser transmitido, bem como de quem tem autoridade para fazê-lo. Essa forma cíclica e fechada de proceder está diretamente relacionada à maneira de como domínio e subordinação se reproduzem e se alteram nessa sociedade. Sempre existe uma política de conhecimento oficial que, de certa forma, acredita na possibilidade de coesão de um currículo unificado tendo como público alvo uma sociedade heterogênea, ou seja, considera que devemos dar tratamento igual para raça, etnia ou classe social que de igual nada têm. Mais, ainda, sem levar em conta os processos de subjetivação do sujeito ao conhecimento escolar.

Assim, Apple alerta, em primeiro lugar, para o fato de que fracassos atribuídos ao sistema escolar, tais como ausência de um real conhecimento, evasão, desempenhos insuficientes em testes estandardizados etc, são, por vezes, argumentos utilizados para justificar declínio na produtividade econômica, desemprego, pobreza etc.:

---

funcionamento de nossos órgãos e reconheçamos a existência de uma inteligência superior que os criou”. (Borba, F. C. & alli.(orgs.). *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 2004).

*a atribuição da culpa à escola pela crise na economia e na cultura e nas relações de autoridade é um grande erro. Permite aos grupos dominantes descartar a crise gerada pelas suas próprias decisões anteriores. Também possui um sentido deslocado de causa e efeito (Apple, 1999, p. 101).*

Em segundo lugar, aponta para a existência de um discurso retórico que oculta a iniciativa de levar à frente valores igualitários sob o pretexto de melhorar níveis de ensino num sistema educativo, ou seja, descarta possibilidades de igualarem-se oportunidades, considerando que é demasiadamente caro, do ponto de vista econômico e ideológico, e com isso mostra, como efeitos de mudança de percepção da escola, o fato de muitos países decidirem diminuir, drasticamente, verbas destinadas à educação devido à diminuição de receitas fiscais, como também à pouca credibilidade dada às escolas. Assim, o apoio governamental, que já era precário, diminuiu ainda mais no atendimento às necessidades educativas. Em terceiro lugar, destaca como causa de redução orçamentária as crises competitivas e econômicas enfrentadas pelo comércio e a indústria, as quais — desconsiderando conseqüências sociais, é claro — fazem com que lhes sejam dadas reduções fiscais, promovendo, conseqüentemente, significativa diminuição de verbas para a educação pública.

Essa crise fiscal do Estado impede na prática viabilizar qualquer visão mais democrática proposta nos *Standards*. Apple cita, como exemplo, o *Curriculum and Evaluation Standards*, que exige um investimento muito grande não só em equipamentos, como em computadores na sala de aula. Ao se inserirem, em grande escala, esses equipamentos, é necessário que se tomem alguns cuidados. A realização de grandes shows pirotécnicos de tecnologia pode levar o professor a utilizar-se muitas vezes de materiais preparados comercialmente, que não trazem sequer contribuições mínimas à educação. Além disso, a sala de aula rica em tecnologia exigida pelos *Standards* poderá aumentar, e não diminuir, as grandes disparidades que existem hoje relativas à classe, gênero e raça na educação (Apple, 1999, p.103). Desvincular-se da situação social e econômica na qual se pretende fazer uso desses documentos será uma atitude ingênua porque seria acreditar que podemos contar com verbas de governos federais, estaduais e locais e/ou financiamentos adicionais.

*O nosso sistema social é entrecruzado por divisões de classe, gênero, raça, idade, nacionalidade, região, política, religião e outras dinâmicas de poder. Todas essas dinâmicas de poder produzem diferenças sociais, sendo algumas, conforme a*

*situação, sentida mais fortemente que outras. Contudo, as diferenças sociais não são isoladas umas das outras; interação entre si num elo complexo de relações de poder. (Apple, 1999, p.9).*

Direcionando o nosso olhar, de forma a torná-lo mais abrangente, percebemos que emergem as diferenças sociais, pois essas não se limitam a referenciais de classe, gênero e raça nas instituições escolares. Outras relações se estabelecem e algumas são predominantes, como as que se relacionam com o conhecimento matemático, o qual, em países industrializados, adquire status relevante dada a sua serventia socioeconômica.

*Não é só no tratamento de raça, gênero e diferenças de classe nas experiências escolares que devemos estar conscientes das desigualdades. Esta consciência deve ser alargada a algumas utilizações predominantes do próprio conhecimento matemático. Os conhecimentos matemáticos e científicos são formas de conhecimento de elevado estatuto na nossa sociedade. Compreender o que isto significa, assim como as suas razões, é fundamental e decisivo se pretendermos avançar no reconhecimento da relação entre o poder diferencial e a educação da matemática (Apple, 1999, p. 109).*

Tanto o conhecimento científico como o matemático desempenham papéis específicos *que estão ligados ao nosso tipo de economia, ao padrão desigual de benefícios gerado pela mesma economia e à distribuição do poder social e econômico que suporta esta estrutura* (Apple, 1999, p. 112). Como no nosso tipo de economia o conhecimento é um bem, um capital cultural<sup>83</sup>, este passou a ser considerado, em princípio, como uma proposição indispensável, que daria conta dos diferentes desempenhos escolares de crianças oriundas das diferentes classes sociais, estabelecendo relação entre sucesso escolar e a divisão igualitária desse resultado proveitoso entre as classes e frações de classe.

A partir desse referencial teórico-metodológico exposto realizamos, em nossa pesquisa leituras, interpretações e conjecturas que visaram a ir ao encontro de nosso referencial teórico. Essas sempre foram feitas à luz de uma Antropologia Cultural, como a preconizada por Geertz, de uma

---

<sup>83</sup> Segundo Bordieu, o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado; no estado objetivado e no estado institucionalizado. Maiores detalhes, consultar *Escritos de Educação*, de Pierre Bordieu, pp.71-79.

genealogia e ética do poder-saber, como o exposto por Michel Foucault e, finalmente, da análise da estrutura curricular, como a efetuada por Michael Apple.

## BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M. W. *Poder, Significado e Identidade*. Porto: Porto Editora, L.D.A. 1999.
- BARROS, D. L. P. de e FIORIN, J.L. (orgs). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*, São Paulo: EDUSP, 2003.
- BENJAMIN, W. *Obras Completas*, São Paulo: Brasiliense. (3 vol.), 1984.
- BOSI, E. *Memória e Sociedade*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BURKE, P. *Hibridismo Cultural*, São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003.
- CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*, Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A Cultura no Plural*, Campinas: Papirus, 1995.
- FOUCAULT, M., O Poder e a Norma. In: Foucault, M.:Vários Autores, *Psicanálise, Poder e Desejo*. Editor Chain Samuel Katrz, Rio de Janeiro: Coleção IBRAPSI, 1979.
- \_\_\_\_\_. *A Arqueologia do Saber*, Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1990.
- \_\_\_\_\_. *As Palavras e as Coisas*, São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1999.
- GEERTZ, C., *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogman S. A, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Obras e Vidas: O antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.
- GINZBURG C. *A Micro-História e Outros Ensaio*, Lisboa: Difel e Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, S. A, 1989.
- HALBWACHS, M., *A Memória Coletiva*, São Paulo: Vértice/Revista Editora dos Tribunais, 1990.
- LEVI-STRAUSS, C., *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro:Edições Tempo Brasileiro LTDA, 1996.
- MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo Cosac & Naify, 2003.
- MIGUEL, A. Formas de Ver e Conceber o Campo de Interações entre Filosofia e Educação Matemática. In: BICUDO, M.A.V. *Filosofia da Educação Matemática: concepções & movimento*, Brasília: Plano Editora, 2003.

- MUCHAIL, T. S., Da arqueologia à Genealogia acerca do(s) propósito(s) de Michel Foucault. In: *Série Cadernos PUCSP-32. Epistemologia Metodologia Ciências Humanas em Debate*. São Paulo: PUCSP, 1998.
- \_\_\_\_\_. Um Filósofo que Pratica Histórias. In: *CULT* (Revista Brasileira de Cultura), n° 81, São Paulo: Editora Daysi Bregantini, pp. 47-48, junho/2004.
- \_\_\_\_\_. De Práticas Sociais à Produção de Saberes. In: Martinelli, L. M., On, M. R. L., Muchail, T. S. (org), *O Uno E O Múltiplo Nas Relações Entre As Áreas Do Saber*. São Paulo: Ed. Cortez, 1998.
- SOUZA, G. L. D. *Três décadas de Educação Matemática: um estudo de caso na Baixada Santista no período de 1953-1980*. Dissertação Mestrado em Educação Matemática, Rio Claro: IGCE/PGEM, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Educação Matemática na CENP: um estudo histórico sobre condições institucionais de produção cultural por parte de uma comunidade de prática*. 580p. Tese de doutorado – FE/UNICAMP, Campinas, 2005.