

Da parresía à realidade: pensando a constituição docente na educação matemática contemporânea

Gilberto Silva dos Santos¹

Resumo:

Parresía como o dizer-verdadeiro, o franco falar. Realidade como um convite, uma convocação da educação matemática contemporânea. A constituição de si, em especial, a constituição docente no viés pós-estruturalista acerca da realidade. Dos movimentos do discurso sobre a realidade e dos modos de se dizer do docente no contemporâneo. Os desejos, a educação matemática, a prescrição, o mestre, a verdade, o narrar-se docente. Percursos dessa pesquisa que não se esgota nas linhas que se seguem e que tencionam as formas ditas legítimas de ser docente para buscar outros olhares, outras maneiras de ser e agir na docência em educação matemática contemporânea.

Palavras-chave: Parresía; realidade; constituição docente; educação matemática.

Introdução

Se um dos interesses de Foucault está na discussão da constituição da subjetividade, em especial a subjetividade ocidental, então seria interessante olharmos no contemporâneo, como seus estudos movimentam o entre que ditam o que somos e o que dizemos ser. Os discursos estão aí para dizer um pouco do que somos. Tangenciando a discussão de ser, para pensarmos a discussão de estar e, como diria Foucault, de ocupar um lugar. Ainda com Foucault, nós constituímos através de microrrelações locais que perpassam o que dizemos ser e, portanto, se torna interessante pensarmos, a partir de uma prática de si, como nos legitimamos professores.

Em especial, como nos dizemos professores diante de várias vozes e lugares que já nos saturam ao descrever e prescrever o que devemos ser, bem como o que é ser um bom ou mal docente. Para essa pesquisa, analisaremos discursos de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), bem como os discursos presentes em artigos e anais de congressos da área de Educação Matemática a partir do viés pós-estruturalista.

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Distanciando de qualquer dualismo possível, estaremos, nesse breve estudo, pesquisando como a partir do conceito de parresía, em Foucault, e de pesquisas em educação matemática contemporânea como pensamos ou tencionamos esse dizer a verdade, o dizer verdadeiro. Ou seja, como o conceito de realidade na educação matemática contemporânea vai problematizando formas de ser e agir. Consoante, pensamos encontros entre o conceito de parresía e os discursos que legitimam a realidade do aluno na educação matemática contemporânea.

O dizer-verdadeiro e a constituição da subjetividade

Segundo Foucault (2010a, p. 324-325),

"quando essa obrigação do dizer-verdadeiro sobre si mesmo foi inscrita nas técnicas de elaboração, de transformação do sujeito por si mesmo, quando essa obrigação foi inscrita nas instituições pastorais - pois bem, creio que este constitui um momento absolutamente fundamental na história da subjetividade do Ocidente, ou na história das relações entre sujeito e verdade".

Esse dizer-verdadeiro legitimado por uma instituição (seja a religião, a prisão, a escola, etc.) não apenas aproxima ou fabrica uma relação do sujeito com a verdade, mas como o constitui e já o (trans)forma em outro.

Pensar a parresía² não apenas como o dizer-verdadeiro, mas como uma prática de si. Uma prática que visa ouvir do mestre aquilo que é bom para si e dizer – ou franco falar – aquilo que se descreve como verdadeiro. Na esteira de uma composição de si, de uma afirmação e de todo um cuidado, de aparatos que não apenas (re)produzem o verdadeiro, mas o legitimam.

Há todo um percurso para o homem se dizer homem cultural. Há inúmeras maneiras ou instituições que legitimam discursos e vozes que se fazem verdadeiras a partir do que entendemos pelo dizer-verdadeiro. Porém, o que nos parece, por hora, interessante e produtivo para essa pesquisa – para não usar o termo verdadeiro – seja o olhar não apenas interpretativo (num viés nietzschiano), mas o olhar composto. Porém, antes de darmos legitimidade ao que pensam

² Parresía é uma palavra de origem grega (cf. Silva, 2009). Em sua análise, Foucault (2010a, p. 346-347) estuda o texto *Peri parresías* de Filodemo, um dos filósofos epicuristas mais importantes do final do século I a.C.

os ser esse olhar composto, precisamos analisar como a composição vem apresentando-se nas pesquisas foucaultianas. Para isso, analisaremos o conceito de *parresía* nos estudos de Foucault.

É preciso que seja um discurso tal que a subjetividade do discípulo possa dele apropriar-se e que, apropriando-se dele, o discípulo possa alcançar o objetivo que é seu, a saber, ele próprio (ibid., p. 329). Tal discurso precisa ser formulado a partir de regras; regras essas, do lado do mestre que constituem o discurso de verdade e formam, portanto, a *parresía*.

Em seus estudos, Foucault (ibid., p. 333) observa que a relação de dizer-verdadeiro está, de um lado, no papel do mestre que deve dizer/apresentar o discurso verdadeiro e, por outro, do lado do discípulo que deve receber esse discurso e usá-lo como “um equipamento para a vida”. Assim, faz-se necessário utilizar esse discurso em prol de si mesmo e no intuito de se dizer sujeito da veridicção³.

Se o discurso do fraco falar produz “um equipamento para vida”, os discursos em educação matemática contemporânea nos conduzem a pensar nossa forma de ser docente. Nessa constituição, vamos – da mesma forma – produzindo certos equipamentos que não apenas verificam, mas legitimam nossos modos de ser e agir.

Nas palavras de Foucault,

[...] *parrhesía* refere-se, a meu ver, de um lado à qualidade moral, à atitude moral, ao *êthos*, se quisermos, e de outro, ao procedimento técnico, à *tékhne*, que são necessários, indispensáveis para transmitir o discurso verdadeiro a quem dele precisa para a constituição de si mesmo com o sujeito de soberania sobre si mesmo e sujeito de veridicção de si para si (FOUCAULT, 2010a, p. 334, grifos do autor).

A *parresía* é um composto tanto de qualidade moral quanto de técnica. Por isso, ela acaba proporcionando que certas verdades sejam produzidas em detrimento de outras, pois, na questão do mestre

O que está fundamentalmente em questão é o que assim poderíamos chamar, de uma maneira um pouco impressionista: a franqueza, a liberdade

³ Foucault disserta sobre a “ascese – no sentido de *áskesis*, no sentido que os filósofos gregos e romanos davam a esse termo – tinha por papel e por função estabelecer um vínculo entre o sujeito e a verdade[...]”. Portanto, “a ascese – e é este o seu papel – constitui o sujeito como sujeito de veridicção” (ibid., p. 333).

ade, a abertura, que fazem com que se diga o que se tem a dizer, da maneira como se tem vontade de dizer, quando se tem vontade de dizer e segundo a forma que se crê ser necessário dizer (ibid)

De algum modo, vemos o surgimento de uma composição. Composição do mestre que vai trazer os instrumentos verdadeiros para que o discípulo consiga constituir-se como sujeito da verdade. Essa possibilidade de composição vai se distanciando-se cada vez mais de uma forma única de dizer a verdade; de existir uma única verdade perpassando o que podemos pensar ser uma forma interpretativa.

Assim, aquilo que o mestre traz como verdade; o que ele escolhe dizer como verdadeiro e o que o discípulo dispõe de instrumento - instrumento circunscrito pelo discurso do mestre que escolhe e decide o que é verdadeiro e acaba possibilitando que a produção de uma verdade do discípulo -, seja, a nosso modo de ver, um entre possíveis através do discurso do mestre com o que o discípulo escolhe para se dizer sujeito da verdade e, portanto, sujeito contemporâneo.

De maneira alguma estamos apontando para um discípulo que tentaria assumir o lugar do mestre, pois estaríamos pensando o que Foucault diz ser o adversário moral da parrésia, a saber, a lisonja⁴. Percebe-se que a Parrésia não quer exercer algo ou tomar o lugar de alguém, mas, tão somente, movimentar discursos e legitimar algumas formas de se dizer sujeito da veridicção. Esse papel cabe ao mestre, mas não garante – e não pretende - que o discípulo diga e use dos mesmos modos de dizer verdadeiro do mestre, pois “o objetivo da parrésia é fazer com que, em um dado momento, aquele a quem se endereça a fala se encontre em uma situação tal que não necessite mais do discurso do outro” (FOUCAULT, 2010a, p. 340).

A parrésia para os filósofos epicúrios, segundo Foucault (2010a), desenvolvia a transferência do franco-falar do mestre para o aluno. Não obstante, o franco-falar era praticado (na forma de amizade recíproca) entre os próprios discípulos. Ou seja, entre eles havia uma estrutura, uma importância por se dizer a verdade, pelo tudo falar até na tentativa de se ajudarem.

[...] é nessa dupla organização (vertical e horizontal) que a parrhésia irá circular. Ela vem certamente do mestre, do mestre que tem o direito de

⁴ Cf. Foucault, 2010a.

falar e que, aliás, não pode senão falar-verdadeiro [...]. Mas, de outra parte, a parrhesía irá reverter-se, virar-se, tornando-se a prática e o modo de relação dos discípulos entre si (ibid, p. 350).

E, de certa forma, a parresía traz “os laços históricos de transformação de um no outro” (id, p.350). De certa forma, a palavra de verdade que não apenas me ensina a verdade, mas a prática, a obrigação de dizer a verdade aos demais, no intuito de me transformar em outro.

A parresía não constitui o dizer a verdade, mas uma certa maneira de dizer a verdade. Com essa prática, não se diz a verdade universal, mas a verdade daquele que ocupa o lugar de franco falar: o parresiasta que, a sua maneira, diz a verdade que não apenas diz, mas pratica esse seu discurso. O parresiasta não tem distinção entre suas falas e suas ações.

Essa certa maneira de dizer a verdade, diferentemente de um discurso performático⁵, abre um risco indeterminado; não produz um efeito codificado. Essa relação entre o mestre e o discípulo, esse entre possibilita a constituição de ambas as subjetividades, pois ao ouvir, o discípulo constitui sua verdade a partir do discurso do mestre e, após discursar, o mestre está – se assim possamos nomear – a mercê do que possa fazer o discípulo. Afirmando que o dizer a verdade pode acarretar a perda da existência do locutor, uma vez que não se pode prever ou estimar as (re)ações por parte do interlocutor.

Ou seja, existe, nesse entre, uma composição. Entre mestre e discípulo. Existe uma maneira não apenas de silenciar com o discurso recebido, mas um produzir a partir do franco falar. Desse percurso, o movimento da parresía acaba por possibilitar uma composição, uma constituição de subjetividade. Aqui, não estamos interpretando uma relação, mas sim um encontro, um fabricar, um ser outro nesse entre. E esse entre, essa fabricação só é possibilidade, pois na parresía “há abertura de um risco” (FOUCAULT, 2010b, p.60).

Parresía e a educação matemática

[...] entendemos que, ao transformar um saber em saber a ser ensinado, é necessário um olhar crítico, mediante a construção de novas possibilidades educacionais, oportunizando e amenizando as relações de po

⁵ Conforme Foucault (2010a), o enunciado performático traz um efeito. Efeito conhecido de antemão, codificado que acaba por caracterizá-lo como performático, pois já se espera algum produto após a sua pronúncia.

der estabelecidas entre professor e aluno. Nessa ótica, as relações de poder sempre acontecerão, todavia, elas podem ser estabelecidas num patamar de acordos e diálogos entre professor e aluno. Em acordo com esse viés, assume-se uma contraposição à Teoria da Transposição Didática, diante do fato que, hoje, não mais concebemos a Matemática como algo distante da realidade, essa noção de poder, em que o conhecimento do professor está muito distante do conhecimento do aluno, já não satisfaz, exigindo uma reflexão sobre esse enfoque (CIVIERO, SANT'ANA, 2013, p. 684-685).

Os discursos em educação matemática contemporânea⁶ nos convidam – ou prescrevem – a realidade do aluno, a contextualizar o ensino como um viés para praticá-la nos diversos níveis de aprendizagem. De nosso estudo sobre o conceito de parresía, criamos o seguinte problema de pesquisa: seria a realidade – e todo esse discurso de desenvolvê-la - uma espécie de parresia na educação matemática?

Diversos foram/são os discursos que legitimaram/legitimam o ensino de matemática através do viés da contextualização. Os Parâmetros Curriculares Nacionais corroboraram com esse dizer-verdadeiro acerca da realidade na educação matemática.

A constatação da sua importância apóia-se no fato de que a Matemática desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Do mesmo modo, interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno (BRASIL, 1997, p. 15).

Não estamos problematizando a legitimidade dos discursos. O que movimenta essa pesquisa não é afirmar ou negá-los, mas pensar de que formas tais dizeres foram compondo e (trans)formando a constituição docente.

O discurso acima, apresenta justificativas para desenvolver o ensino contextualizado, afirmando que a matemática não é apenas importante por si só como possui aplicabilidade no mundo e pode ser utilizada de diversas formas não se limitando aos usos escolares e acadêmicos. Antes de buscar convidar o aluno a pensar a matemática num viés aplicado, o professor precisa não apenas defender essa matemática “mundana”, mas acreditar – dar créditos – numa

⁶ Para fins de leitura iremos escrever educação matemática nos referindo à educação matemática contemporânea.

possível aproximação da matemática com o mundo dito cotidiano, em especial, com os acontecimentos do aluno, de sua comunidade, de sua cultura.

A Matemática precisa estar ao alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente (BRASIL, 1997, p. 19).

Assim, vai sendo desenhada a constituição docente e formas não apenas de ser, mas de se dizer docente no contemporâneo. Se, na educação dita tradicional, a matemática era ensinada por si só, agora está sendo constituído um docente que legitima e (a)credita ser a realidade uma maneira de (trans)formar o ensino de matemática.

A atividade matemática escolar não é “olhar para coisas prontas e definitivas”, mas a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade (BRASIL, 1997, p. 19).

Se a parresía é o franco falar e ao escutá-lo do mestre, talvez, o discípulo possa constituir para si o seu dizer-verdadeiro, e não apenas esse dizer, mas constituir-se sujeito que diz a verdade sobre si, percebe-se ressonâncias desse conceito com os discursos em educação matemática.

O que essas escritas trazem, não é apenas a verdade ou a discussão atual acerca dos desejos, anseios e práticas dos docentes, mas, antes disso, esses discursos convocam/convidam e – de certa forma, prescrevem - o docente a falar a sua docência. Ao pensar sua prática e suas – se assim pudermos falar – verdades docentes.

Com isso, o professor (a)credita no discurso que não é apenas familiar, mas que de, alguma forma, compõe seus modos de ser e agir. Porém, não são apenas nos PCN's que o convite a discutir a educação matemática no viés da realidade está presente. Há outros lugares que valorizam esses dizeres sobre a realidade.

Duarte (2009) em sua tese de doutorado, investiga os discursos que legitimam o trabalhar a realidade do aluno na educação matemática. Em especial, ela analisa a Revista de Educação do Rio Grande do Sul dos anos de 1939 a 1941, bem como dois congressos voltados à educação matemática⁷. Nessa

⁷ Congresso Brasileiro de Etnomatemática (CBEm); Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM).

pesquisa, a autora traz discursos e passagens que vão convidando o docente a pensar suas práticas no intuito de discutir a matemática a partir dos conhecimentos prévios dos discentes e de sua realidade.

Se analisarmos as matrizes de referência de Matemática e suas tecnologias para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), teremos duas competências que problematizam a realidade.

Competência da área 2: Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela (BRASIL, 2014);
Competência de área 4: Construir noções de variação de grandezas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano (MEC, 2014).

Percebe-se que o docente vai constituindo e legitimando a utilização da realidade em suas práticas docente. O discurso vai adquirindo voz e espaço até o momento em que a noção de realidade esteja presente nas falas dos professores e durante suas práticas em sala de aula. O problema é menos a realidade estar nos discursos e mais em como essa noção ganhou força e legitimou-se nesse campo do saber. Conforme Bampi (1999, p. 11)

O meu argumento é que isto que é tomado como “universal”, “natural”, “essencial”, é uma imposição de uma verdade particular e histórica. Sendo assim, essa pretensão de dar conta de tudo, de tudo explicar, é uma “ficção”, é um sonho de poder que produz efeitos de verdade, mecanismos de governo, modos de subjetivação. Trata-se de uma vontade de domínio, de um modo abrangente de se auto-denominar, de uma aplicabilidade universal que é ficcional, mas que têm efeitos concretos de domínio e de controle. Esses efeitos produzidos pelo discurso da Educação Matemática passam a adquirir estatuto de verdade e são viabilizados pelas estratégias desse discurso e por seus mecanismos de poder.

Corroborando com Bampi, o discurso vai sendo valorizado e acabamos esquecendo suas emergências. Foram lutas, conflitos, desejos, reflexões, práticas que construíram – ou oportunizaram – que a realidade fosse ganhando espaço no campo educacional. Essa abertura à realidade foi sendo ampliada a partir de mecanismos que movimentam as formas de ser docente. Na tentativa de solucionar um problema em relação à aprendizagem dos discentes, o olhar a educação matemática pela realidade foi tornando-se uma verdade. Essa discussão da produção de verdade é tencionada pelo viés pós-estruturalista em que não apenas nosso estudo, mas o estudo foucaultiano tem proximidades.

Segundo Bello (2010, p. 546) entre os temas do movimento filosófico pós-estruturalista estão:

A verdade e o conhecimento como invenções; os conceitos como produções, intervenções, ferramentas analíticas e não como descobertas ou essências; a linguagem e o discurso com seu caráter constitutivo das práticas, das relações sociais, daquilo que denominamos de realidade [...].

Assim, no viés pós-estruturalista, tomamos a verdade como criação, invenção. Formas de ser docente estão na ordem dessas invenções. Os discursos conduzem, produzem, prescrevem “ferramentas analíticas” que convidam os docentes a se narrar e a compor sua constituição docente.

Para Nietzsche – que estaria num viés que se distancia do estruturalismo - a verdade é pensada como uma interpretação; como um conjunto de valorações (NIETZSCHE, 2009, 2012) desenhadas pelos valoradores⁸.

O direito senhorial de dar nomes vai tão longe, que nos permitiríamos conceber a própria origem da linguagem como expressão de poder dos senhores: eles dizem “isto é isto”, marcam cada coisa e acontecimento com um som, como que apropriando-se assim das coisas. (NIETZSCHE, 2009, p. 17, grifo e aspas do autor)

De época em época, os valores vão (trans)formando-se de acordo com esses responsáveis por ditar as formas de atribuir valor a certas coisas em detrimento a outras. Aproximando-se dos conceitos de verdade e valoração, os discursos da educação matemática vão assumindo legitimidade a partir de instituições e de docentes que (re)produzem os enunciados.

A verdade sobre os discursos está – por vezes – relacionado não por sua legitimidade, mas pelo seus usos que – de alguma forma - prescrever formas de ser docente. Principalmente em relação aos licenciados ou recém formandos que buscam compor suas docências a partir desses discursos.

Sobre essa composição, pesquisas recentes como a de Santos e Santos (2014) discutem duas categorias de docência em educação matemática pensando a docência enquanto composição e, portanto, em movimento. Assim,

⁸ Conforme Nietzsche (2009), os valoradores são aqueles que estão no lugar de definir/escolher quais são os valores ruins e os bons. Na idade média, por exemplo, os reis estavam no lugar de valoradores e (des)construíam as noções de bom e ruim de acordo com suas vontades.

não afirmam que tais categorias são melhores que as outras, mas, tão somente, tencionam essas formas de ser docente apontando para uma composição. Portanto, não se espera que o docente seja um docente ou outro, mas que ele esteja em movimento e para cada prática docente ele possa ser um e outro e ambos ao mesmo tempo e, talvez, nenhum deles, e, ao se movimentar, crie uma outra maneira de ser docente.

Porém, se as pesquisas recentes pensam a docência enquanto uma composição, outras pensam a docência enquanto uma identidade, bastando um ou outro elemento que possa familiarizar o docente em relação a um pertencimento; a um polialismo⁹ docente.

Assim,

[...] tornar os professores cada vez mais aptos a conduzir um ensino adaptado às necessidades e aos interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educacionais (BAIRRAL, 2005, p. 52).

vão configurando os discursos para o campo da formação de professores que também constituem suas docências a partir da realidade. Desenvolver um educação matemática contextualizada não perpassa apenas o ensino básico, mas o ensino superior.

O desejo de romper com o mito da matemática como algo inacessível, mostrando sua utilidade [aproximando] o conhecimento matemático do cotidiano do aluno pode representar uma saída para atribuir significados aos conteúdos trabalhados (FREITAS, et al. 2005, p. 100).

As diversas áreas da educação matemática e não apenas a formação de professores advogam para si práticas que valorizem o desenvolver a realidade do aluno. Na modelagem matemática, temos que

Ao tratar de questões relativas à necessidade de reestruturação no ensino da Matemática, investigações têm se desenvolvido sob a luz de diferentes tendências, que visam uma prática diferenciada em sala de aula. No entanto, uma das alternativas de mudança mais apontada por professores que refletem

⁹ Das aproximações com o termo dualismo, estamos criando o conceito de polialismo docente em nossa pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida pelo PPG Educação e Ensino de Ciências – UFRGS. Porém, de uma maneira breve, podemos pensar o polialismo docente como essas diversas formas de ser docente que, de alguma forma, afirmam uma e negam as demais.

sobre sua própria prática, é que, a matemática escolar seja associada de forma mais efetiva à realidade dos alunos [...] (MACHADO JÚNIOR, 2005, p. 13-14).

A modelagem matemática conforme Barbosa (2001), vem sendo utilizada como outra forma de prática em relação à educação matemática tradicional. Conforme Sant'ana (2009), a modelagem não inventa problemas da realidade do aluno, mas modela situações reais e que acabam constituindo não apenas o discente para pensar a matemática de uma forma aplicada, como convida o docente a pensar suas práticas num viés aplicado as situações verídicas e não a invenções de uma suposta realidade pré-concebida pelo professor.

As atividades de Modelagem são consideradas como oportunidades para explorar os papéis que a matemática desenvolve na sociedade contemporânea. Nem matemática nem Modelagem são “fins”, mas sim “meios” para questionar a realidade vivida (BARBOSA, 2001, p. 4).

Ainda sobre modelagem, temos que

Neste trabalho, assumimos Modelagem Matemática como conceituada por Barbosa (2001), isto é, **um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a investigar, por meio da Matemática, situações com referência na realidade** (SANT'ANA, 2010, p. 22). [Grifos da autora]

Outra área da educação matemática que convoca o docente a pensar suas práticas a partir da realidade é a história da matemática. Roque (2012) em seus estudos traz a discussão da desnaturalização da matemática.

Isso indica que talvez não possamos falar de evolução de uma única matemática ao longo da história, mas da presença de diferentes práticas que podemos chamar de “matemáticas” segundo critérios que também variam (ROQUE, 2012, p. 20).

As diversas matemáticas convocam o docente a problematizar as rupturas, as (des)construções dessa ciência dita tão racional e fixa. Cria-se um movimento não apenas para pensá-la, mas para compor uma docência que perceba esses vazamentos nas estruturas e que permita outros olhares à matemática. De acordo com os PCN's,

Ao revelar a Matemática como uma criação humana, ao mostrar necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, ao

estabelecer comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor tem a possibilidade de desenvolver atitudes e valores mais favoráveis do aluno diante do conhecimento matemático (BRASIL, 1997, p.34).

Como último campo de análise, dessa pesquisa, que fabrica uma subjetividade visando a realidade do aluno é a etnomatemática. Conforme D'ambrósio, (2002) *etno* [realidade, contexto], *matema* [construir, questionar, formar, produzir] e *tica* [técnica, maneira, arte].

Consideramos que, ouvir a voz dos sujeitos desses povos configura uma das buscas da Etnomatemática. Significa que professor e estudante estabeleçam relações entre as diferentes etnomatemáticas: a cultura específica e a cultura globalizante, ou seja, o conhecimento que é tradicional (cultura local) e o conhecimento que é institucional (cultura universal) (BERNARDI E CALDEIRA, p.414).

Em sua formação, a palavra etnomatemática já apresenta o convite à realidade. Mais do que isso, há todo um rol de conhecimentos que visam aproximar a cultura local da global. Talvez, a legitimidade do discurso e do uso da realidade esteja na força em que esse discurso aparece do que nas próprias práticas docentes.

Sobre o que ainda precisa ser visto: os rastros de uma pesquisa

É um desafio trabalhar a educação matemática pelo viés filosófico. Tencionar suas certezas, suas verdades – ditas universais – convocam não apenas um outro olhar à educação matemática como nos movimenta para sermos outros.

O percurso feito pelas linhas dessa pesquisa – inicial – criou condições para que pudéssemos olhar como o discurso acerca da realidade ocupa um lugar de destaque e pode ser pensado através do conceito de *parresía* com Foucault. Num plano pós-estruturalista em que ao mesmo tempo assumimos a estrutura, proporcionamos vazamentos, (des)construir não apenas verdades da educação

matemática, mas as identidades docentes faz com que tenhamos espaço para pensar outros movimentos.

Se a parresía é o tudo dizer; o franco falar, o discurso em educação matemática também busca o tudo dizer. Com suas regras, seus jogos, suas forças e seus micro lugares, vão compondo-se verdades, interpretações, convocações. Não na tentativa de sufocar, mas no exercício platônico de representar.

Se representam formas de ser docente. Não estamos afirmando que isso seja ruim, mas, talvez, seja interessante pensar não uma forma exata, mas uma composição. Se as verdades são interpretações a partir do pensamento nietzschiano, de repente, a educação matemática possa propor para si outras interpretações, outras formas – não prescritivas – mas afirmativas de ser; de se constituir.

Se a parresía dá ao discípulo a possibilidade de se dizer e construir sua verdade e não precisar mais do mestre, o docente em educação matemática não precisa estar preso, fixado a essa ou aquela maneira de ser docente. Enquanto narrar-se for da ordem de optar, de escolher uma entre algumas formas de ser docente, estaremos amarrados a formas verdadeiras ou não verdadeiras de ser professor. No instante em que se propõem pensar a docência enquanto movimento, enquanto composição, se está livre para fabular: inventar outras cores, outras formas, outras maneiras de se dizer docente em educação matemática.

Seguimos com a parresía, com a realidade e com todas essas formas fixas pensando, segundo o viés pós-estruturalista, outros vazamentos, outros lugares, outros olhares. A fronteira e não o centro. Lá onde a resistência reside, onde a parresía convida, onde a realidade – provavelmente - seja apenas (nietzschianamente falando) um prazeroso exercício de se afirmar, de se compor, de ser artista, de criar...

Referências

BAIRRAL, Marcelo Almeida. **Desenvolvendo-se criticamente em matemática: a formação continuada em ambientes virtuais.** In: Cultura, formação e desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática. FIORENTINI,

Dário; NACARATO, Adair Mendes (orgs.) – São Paulo: Musa Editora; p. 49-67, 2005.

BAMPI, Lisete Regina. **O discurso da educação matemática: um sonho da razão**. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, 1999.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Modelagem na educação matemática: contribuições para o debate teórico. In: **Reunião anual da anped**, 24., Caxambu. Anais... RJ. 2001;

BELLO, Samuel Edmundo Lopez. Jogos de linguagem, práticas discursivas e produção de verdade: contribuições para a educação (matemática) contemporânea. In: **Zetetiké** – FE – Unicamp – v. 18, p. 545-588. 2010.

BERNARDI, L. S; CALDEIRA, A. D. Educação Matemática na Escola Indígena sob uma Abordagem Crítica. In: **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 26, n. 42B, abr. 2012, p. 409-431;

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM** – Brasília/MEC. Disponível em http://enem2014.net/wp-content/uploads/2014/01/EDITAL_ENEM_2014.pdf >. Acesso em 20 out. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** - PCN – Brasília: MEC, 1997.

CIVIERO, Paula Andrea Grawieski; SANT'ANA, Marilaine de Fraga. Roteiros de Aprendizagem a partir da Transposição Didática Reflexiva. In: **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 46, p. 681-696, ago. 2013.

DUARTE, Claudia Glavam. **A “realidade” nas tramas discursivas da educação matemática**. Tese de doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. UNISINOS, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma annus Muchail. – 3 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. **O Governo de Si e dos Outros**. Trad. Eduardo Brandão. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

FREITAS, Maria Teresa Menezes et al. O desafio de ser professor de matemática hoje no Brasil. In: **Cultura, formação e desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática**. FIORENTINI, Dário; NACARATO, Adair Mendes (orgs.) – São Paulo: Musa Editora; p. 89-105, 2005.

MACHADO JÚNIOR, Arthur. Gonçalves. **Modelagem matemática no ensino-aprendizagem ações e resultados**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Pará, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia ciência**. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. 1. Ed.– São Paulo: Companhia de Bolso, 2012.

_____. **Genealogia da moral**. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza – São Paulo: Companhia de Bolso, 2009;

ROQUE, Tatiane. **História da matemática: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas**. - Rio de Janeiro: ZAHAR, 2012.

SANT'ANA, Marilaine de Fraga. Modelagem matemática na licenciatura. In: **XVI ErematSul**. Anais: ..., PUCRS, 2010.

SILVA, Manuel Fialho. **A parrésia em Filodemo**. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa, 2009.

SANTOS, Gilberto Silva; SANTOS, Suelen Assunção. Docências em Educação Matemática: composições estéticas... In: **X ANPEDSUL**, UNESC - Florianópolis, Anais... SC. 2014. Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2024-0.pdf>. Acesso em 28 nov. 2014.