

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Monica Pagel Eidelwein

**O JOGO DISCURSIVO DA INCLUSÃO:
práticas avaliativas de in/exclusão na Matemática escolar**

Porto Alegre

2012

Monica Pagel Eidelwein

**O JOGO DISCURSIVO DA INCLUSÃO:
práticas avaliativas de in/exclusão na Matemática escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Samuel Edmundo López Bello

Linha de Pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação.

Porto Alegre

2012

Monica Pagel Eidelwein

**O JOGO DISCURSIVO DA INCLUSÃO:
práticas avaliativas de In/Exclusão na Matemática escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Porto Alegre, 29 de fevereiro de 2012.

Prof. Dr. Samuel Edmundo López Bello – Orientador – UFRGS

Profa. Dra Adriana Thoma – UFRGS

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes – UNISINOS

Profa Dra. Cláudia Glavam Duarte – UFSC

RESUMO

Esta tese tem por objetivo analisar as práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática, na tentativa de entender as regras constitutivas do jogo discursivo da inclusão em funcionamento nessas práticas. Para tanto, realizo uma pesquisa de inspiração foucaultiana, utilizando ferramentas analíticas como norma/normalização, governamentalidade e inclusão e exclusão – in/exclusão. Proponho-me como problema de pesquisa o seguinte questionamento: de que maneira o jogo discursivo da inclusão constitui as práticas avaliativas escolares dos professores que ensinam Matemática? Minha investigação é realizada na Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo/Rio Grande do Sul e em uma escola municipal vinculada a ela. De acordo com a representante da Secretaria, a escola apresenta uma proposta de educação inclusiva e tem dificuldades na avaliação em Matemática. No percurso da investigação, examinei documentos da Secretaria que datam de 1988 a 2008, analisando as enunciações e procurando conhecer os saberes do jogo discursivo da inclusão. Direcionei-me também à mencionada escola municipal, onde analisei documentos, realizei entrevista com a equipe diretiva e com cinco professores que ensinam Matemática e observei práticas relacionadas à avaliação – em sala de aula, nos Conselhos de Classe e na sala da coordenação pedagógica. Constituí quatro unidades analíticas: 1) *Práticas de individualização e diferenciação*; 2) *A avaliação como técnica de governo em funcionamento*; 3) *A avaliação escolar na matemática: quando o aluno não é apenas um sujeito de conhecimento*; e 4) *A terceirização pedagógica*. Nestas, observam-se as regras dos jogos discursivos da inclusão em funcionamento nas práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática. Tais práticas avaliativas, a partir dos jogos discursivos da inclusão, utilizam-se de técnicas disciplinares e mecanismos reguladores que visam a aproximar os sujeitos dos diferentes gradientes de normalidade. Ao incidirem sobre os sujeitos individuais, impactam no gerenciamento da sociedade como um todo, funcionando como forma de governo da população dentro da racionalidade política de uma época, a racionalidade política neoliberal.

Palavras-chave: **1.Avaliação 2.Jogos discursivos; 3.Inclusão; 4.Matemática**

ABSTRACT

This thesis aims at analyzing Mathematics teachers' evaluation practices, in an attempt to understand the constitutive rules of discursive game of inclusion working in these practices. To do so, I made a research inspired by Foucault, using analytical tools such as norm/normalization, governmentality and inclusion and exclusion - in /exclusion. I propose the following question as research problem: how does the discursive game of inclusion constitute Mathematics teachers' school evaluation practices? The research was carried out at the Municipal Department of Education and Sports of Novo Hamburgo/Rio Grande do Sul (MDES/NH) and also in a municipal school linked to it. According to its representative, the school has an inclusive education plan and has difficulties in Mathematics evaluation. Along the investigation, I examined the Department files, dated from 1988 to 2008, analyzing the enunciations and trying to discover the knowledges of the discursive game of inclusion. I also turned to the municipal school studied, where I analyzed files, interviewed the directive team and five Mathematics teachers, and observed practices related to evaluation – at the classroom, in the Class Council meeting and at the pedagogical coordination room. I have built four analytical units: 1) *Individualization and differentiation practices*; 2) *Evaluation as governance technique in progress*; 3) *Mathematics evaluation in the school: when the student isn't only a subject of knowledge*; and 4) *The pedagogical outsourcing*. In these analytical units, one can notice the rules of the discursive game of inclusion working in the Mathematics teachers' evaluation practices. Such evaluation practices, from the discursive games of inclusion, use disciplinary techniques and regulatory mechanisms that aim at approximating the subjects to the different degrees of normality. On reaching individual subjects, impact the management of the society as a whole, working as a form of governance of the population, inside the political rationality of an age, the neoliberal political rationality.

Keywords: **1. Evaluation; 2. Discursive games; 3. Inclusion; 4. Mathematics.**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
1 DA CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E DOS DESLOCAMENTOS EMPREENDIDOS.....	13
2 A INCLUSÃO ESCOLAR COMO JOGO DISCURSIVO.....	27
2.1 DOS JOGOS DE LINGUAGEM COMO ATIVIDADES REGRADAS.....	27
2.2 DO DISCURSO E DA PRODUÇÃO DE PRÁTICAS EM M. FOUCAULT.....	31
2.3 DA INCLUSÃO COMO JOGO DISCURSIVO.....	35
3 O PODER-SABER DA NORMA NOS PROCESSOS INCLUSIVOS E NA AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA	50
4 PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO.....	68
5 O JOGO DISCURSIVO DA INCLUSÃO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL.....	81
5.1 PRÁTICAS DE INDIVIDUALIZAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO.....	82
5.2 A AVALIAÇÃO COMO TÉCNICA DE GOVERNO EM FUNCIONAMENTO.....	92
5.3 A AVALIAÇÃO ESCOLAR NA MATEMÁTICA: QUANDO O ALUNO NÃO É APENAS UM SUJEITO DE CONHECIMENTO.....	101
5.4 A TERCEIRIZAÇÃO PEDAGÓGICA.....	104
6 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM MATEMÁTICA E O NEOLIBERALISMO: POR QUE O JOGO DISCURSIVO DA INCLUSÃO FAZ SENTIDO HOJE?	111
7 PALAVRAS PARA FINALIZAR.....	117
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXOS.....	138

1 APRESENTAÇÃO

Para apresentar esta tese, utilizo-me do pensamento de Foucault ao questionar-se: “de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição do conhecimento e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (FOUCAULT, 1984, p.13). Desse modo, muito mais do que conhecer, permiti-me caminhar por outros (des)caminhos, muitas vezes incertos, desnaturalizando algumas verdades que considerava incontestáveis, olhando de outros modos para algumas questões que já vinham me ocupando enquanto pesquisadora, como a avaliação em matemática e a inclusão escolar.

Nesta tese, trato das práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática escolar¹, a partir daquilo que entendo como o jogo discursivo da inclusão. Nesse sentido, direciono meu olhar para tais práticas entendendo que “[...] é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui” (VEIGA-NETO, 2002, p.30); uma vez constituídas, as coisas experimentam diversos processos de significação.

A pesquisa que empreendo para esta tese é de inspiração foucaultiana, o que não era algo habitual entre as pesquisas que já vinha realizando. Considerando minha formação, muito marcada pela Pedagogia Crítica, este trabalho exigiu-me um deslocamento teórico-conceitual, por vezes, muito complexo e nada fácil de realizar.

No Brasil, nas últimas décadas, inúmeras propostas têm sido implementadas a partir de movimentos internacionais, como aquela suscitada pela “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial. Pela Declaração de Jontiem, diversos países, entre eles o Brasil, comprometeram-se com uma “educação de qualidade para todos”, impulsionando propostas de inclusão escolar, as quais ganharam novo fôlego.

O que se evidencia, então, é uma proliferação de discursos inclusivos, o que vem movimentando a produção de saberes sobre a Matemática² e o seu ensino na escola e

¹ Refiro-me a seis professores que ensinam Matemática nos quintos e sextos anos do ensino fundamental em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental situada no município de Novo Hamburgo/Rio Grande do Sul, a qual apresenta no seu Projeto Pedagógico uma proposta pautada na perspectiva da educação inclusiva.

² Utilizo *Matemática* com letra maiúscula para nomeá-la como uma disciplina escolar. Em Foucault, encontramos principalmente dois usos para o termo “disciplina”. Um na ordem do saber, como forma discursiva de controle da produção de novos discursos, e outro na do poder, como conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização dos indivíduos. Nesse caso, refiro-me à Matemática como disciplina vinculada ao campo do saber. Ela determina, assim, “as condições que uma proposição deve cumprir para entrar no campo do verdadeiro: estabelece de quais objetos se deve falar, que

direcionando as condutas dos professores, produzindo modos de avaliar e definindo o que e como as práticas avaliativas devem ser realizadas.

Nesta minha analítica, a inclusão, a partir de Wittgenstein, será vista como um jogo, isto é, como uma atividade regrada cujas regras funcionam “como um indicador de direção” (MIGUEL; VILELA, 2008, p.109), que dão sentido a nossos modos de pensar e agir, produzindo constantemente aquilo que Foucault denominou de práticas. Ao ser revisitada a história da escolarização formal, pode-se ver que a inclusão está relacionada à própria história da Educação Especial e se pauta pela ideia de uma educação para todos.

Atualmente, entretanto, uma das verdades que vêm orientando as políticas voltadas para a inclusão escolar é o entendimento desta num ideário de plenitude, um ideal a ser atingido, como se pudesse haver uma sociedade em que os processos e as forças excludentes pudessem ser completamente anulados. Assim, a inclusão é entendida como um imperativo de nosso tempo, “um ‘mandamento’ com força imperativa que age em todas as posições, inclusive e de forma potente, sobre si mesmo”, funcionando, desse modo, “como tecnologia de poder que vai atuar na objetivação dos tempos e espaços e na subjetivação dos outros e de si mesmo” (FABRIS, 2010, p.4).

A ideia da inclusão como um imperativo precisa ser problematizada, pois os processos de inclusão e exclusão não podem ser pensados fora das condições histórico-institucionais de sua produção e como se fossem dois processos independentes um do outro. Não se pode falar em uma sociedade com uma inclusão plena ou em um indivíduo plenamente incluído. No caso da instituição escolar, ora estamos incluídos, ora estamos excluídos, sendo que, em uma mesma situação, os dois movimentos podem ocorrer. A avaliação diferenciada, de acordo com a peculiaridade de cada aluno, é um exemplo disso. O professor pode propor uma atividade diferente da do grupo ao aluno que apresenta dificuldades, para poder avaliar a sua aprendizagem e, com isso, possibilitar a inclusão desse aluno naquele grupo; entretanto, ao fazer isso, esse professor o está excluindo do que é proposto ao grupo.

Com efeito, como primeiro movimento nesta tese, procurarei situar a inclusão como um jogo discursivo na atualidade, o qual produz saberes sobre a Matemática, conduz modos de avaliar nessa área e circula através de enunciações³ presentes em alguns documentos oficiais que orientam o trabalho escolar em nível municipal. Utilizarei, para esses efeitos, os

instrumentos conceituais ou técnicas há que utilizar e em que horizonte teórico deve inscrever-se” (CASTRO, 2009, p. 110 – 111).

³ Utilizo *enuniação* como um conjunto de dizeres vinculado a determinados campos de saber, como a Pedagogia, a Psicologia e a Medicina, entre outros.

documentos que orientam o trabalho das escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo (SMED/NH), cidade onde me propus a realizar minha pesquisa. Os documentos correspondem ao período de 1988 a 2007.

A opção pela análise dos documentos a partir do ano mencionado ocorreu por ser esse o período em que foi sancionada a Constituição Federal de 1988, sendo esta considerada um marco da democratização. No Título VIII, Capítulo III, art. 205 dessa Constituição, está previsto *o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*. Na mesma Constituição, muitos outros artigos foram direcionados à Educação Especial, entre eles, o art. 5º – dos direitos fundamentais, os art. 23 e 24 – da proteção integral e social das pessoas portadoras de deficiência, o art. 37 – do percentual dos cargos públicos para pessoas portadoras de deficiência e critérios de sua admissão e os art. 201 e 203 – dos planos de previdência social e assistência social.

Na perspectiva local, em Novo Hamburgo, em 1988, a proposta da Secretaria de Educação tinha como uma de suas metas prioritárias “prover todas as escolas com, no mínimo, uma classe especial para atendimento de crianças portadoras de deficiência mental” (1988, p.3), o que nos leva a ver a convergência dessa proposta com as discussões nacionais.

Desde 1988 até 2007, momento do início da tese, as discussões foram se direcionando para a inclusão escolar. Sardagna, que desenvolveu a tese *Práticas Normalizadoras na Educação Especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS na segunda metade do século XX e início do século XXI*, diz que, “durante a década de 1990, as políticas educacionais propostas pela Secretaria movimentam-se em favor da inclusão dos alunos com deficiência, práticas essas sendo articuladas com a criação de novos aparatos que se ampliaram nos últimos anos, tais como os serviços de apoio pedagógico” (SARDAGNA, 2008, p. 90-91).

Com os documentos em mãos, realizei leituras, fui destacando, organizando, revisitando e reorganizando trechos, mostrando o caminho pelo qual – no meu entendimento – vem sendo produzido o pensamento da avaliação, em especial, o da avaliação escolar em Matemática, pelo jogo discursivo da inclusão. Através de um exercício sistemático, elegi enunciações desses documentos que mostram a emergência e circulação de saberes, os quais funcionam como regras para se produzir uma “avaliação inclusiva”, que estabelece o que se pode dizer e o que é válido numa sociedade como a nossa, configurando as práticas a serem desenvolvidas nas escolas.

Penso que o jogo discursivo da inclusão produz as práticas ditas inclusivas e acaba por

fabricar também os modos de avaliar desses sujeitos, professores que ensinam Matemática, professores inclusivos. Olhando para essas práticas avaliativas, esses modos de avaliar na escola, torna-se possível ver funcionar as regras do jogo discursivo da inclusão.

Realizo uma analítica das práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática, na tentativa de entender as regras constitutivas de modos de pensar e agir que efetivam o processo de avaliação escolar a partir do jogo discursivo da inclusão. Quando os saberes produzidos nesse jogo são tomados como verdades e naturalizados, vê-se a relação de poder operando estrategicamente na orientação de condutas.

Para minha analítica, utilizo-me das seguintes ferramentas teórico-analíticas: in/exclusão (LOPES, 2004, 2005, 2007, 2009, 2011), norma/normalização (FOUCAULT, 1999, 2001, 2008) e governamentalidade (FOUCAULT, 1979, 2008 a, 2008 b e VEIGANETO, 2000, 2003, 2007).

Para olhar para as práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática, procurei uma escola da rede pública municipal, indicada pela SMED/NH, para participar da pesquisa por ela apresentar, segundo seus representantes, “dificuldades na avaliação na Matemática.

A aproximação de uma escola e, especialmente, as práticas avaliativas escolares dos professores que ensinam Matemática possibilitam-me mostrar as regras do jogo discursivo da inclusão em funcionamento. Assim, posso analisar como essas regras, ao operarem, produzem e controlam essas práticas e conduzem as condutas dos professores.

O que pretendo com a tese aqui apresentada não é posicionar-me contra ou a favor de alguns entendimentos sobre a avaliação escolar em Matemática a partir daquilo que entendo como jogo discursivo da inclusão, nem tampouco criticar os seus efeitos na constituição das práticas de avaliação dos professores que ensinam Matemática. Tenho, sim, a intenção de pensá-la como um jogo regrado, em uma área específica, a Matemática, tensionando essa questão, que sugere uma prática de “avaliação inclusiva”, entendida como uma avaliação processual e diferenciada a partir das necessidades e peculiaridades de cada um. Trata-se, a meu ver, de uma avaliação que, além de diagnosticar, objetiva normalizar o sujeito a favor da inclusão.

O jogo discursivo da inclusão e a produção das formas de ver e conduzir os processos avaliativos na sala de aula não podem ser vistos, pensados, analisados fora de uma racionalidade política. Nesse sentido, a ferramenta foucaultiana de governamentalidade (FOUCAULT, 2008 a), como grade de análise para se entender o pensamento político de uma

determinada época, neste caso, o neoliberalismo, é que me possibilita mostrar como a inclusão como imperativo e o jogo discursivo que movimenta fazem sentido dentro de um projeto político mais amplo de governmentação das populações.

Nesta tese, proponho-me a responder, como questão central: **de que maneira o jogo discursivo da inclusão constitui as práticas avaliativas escolares dos professores que ensinam Matemática?**

Início a tese com esta apresentação, onde mostro uma ideia geral sobre a temática, o referencial teórico, o percurso metodológico realizado e as ferramentas teóricas com as quais desenvolvo minha analítica.

No primeiro capítulo, Da constituição do problema de pesquisa e dos deslocamentos empreendidos, apresento os deslocamentos teórico-metodológicos que realizei e como fui constituindo o problema de pesquisa. Foi necessário escrever sobre esse movimento, considerando que ele não foi tranquilo para mim, possivelmente por ter me instigado a questionar algumas das minhas certezas. O total incômodo que isso me causou desestabilizou a minha trajetória profissional e de pesquisadora, levando-me a olhar para algumas questões de uma forma que ainda não havia me ocorrido, suscitando questionamentos. Após rever minha trajetória, realizo um levantamento das pesquisas divulgadas no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando como elas articulam a questão da avaliação, inclusão e Matemática. Esse processo possibilitou-me delinear o problema de pesquisa que apresento também nesse capítulo.

No segundo capítulo, A inclusão escolar como jogo discursivo, proponho-me a discutir por que considero a inclusão escolar um jogo discursivo, uma atividade regrada, e falo sobre como olhar para algumas práticas possibilita conhecer suas regras, vê-las em funcionamento. Nesse capítulo, relaciono a proliferação dos discursos da inclusão com a ideia de uma educação para todos e com a história da Educação Especial, mostrando o jogo discursivo da inclusão como algo que não é estático, movimentando-se e reatualizando-se constantemente.

No terceiro capítulo, O poder-saber da norma nos processos inclusivos e na avaliação em Matemática, a partir de algumas práticas de inclusão e exclusão da Idade Média, abordadas por Foucault (1975, 1978), procuro olhar para a constituição do que se entende como inclusão e a forma do exercício de poder que ocorre nas escolas hoje, abordando o entendimento de inclusão vinculado com o de exclusão – in/exclusão, tensionando a ideia de inclusão que direciona as políticas públicas atuais, as quais entendem a inclusão como um fim

a atingir. Discuto também a ideia de que, com o imperativo da inclusão, as práticas avaliativas em Matemática se modificam e se voltam à normalização do sujeito. Falo, então, dos processos de normação/normalização utilizados, que objetivam a inclusão de todos na escola, e de como a avaliação acaba sendo flexibilizada de forma que todos estejam em um dos gradientes da norma, ampliando-se, assim, as possibilidades de vigilância, controle e regulação de cada um e de todos.

No quarto capítulo, Percursos da investigação, falo dos caminhos metodológicos que me propus a trilhar, abordando desde a análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo (SMED/NH) até minha aproximação da escola, a análise de documentos, as entrevistas com a equipe diretiva e professores e as observações das práticas avaliativas na escola participante da pesquisa.

No quinto capítulo, intitulado O jogo discursivo da inclusão na Secretaria de Educação de Novo Hamburgo e as práticas avaliativas em Matemática em uma escola municipal, mostro saberes do jogo discursivo da inclusão através de enunciações trazidas nos documentos e das regras desse jogo em funcionamento nas práticas avaliativas de professores que ensinam Matemática em uma escola municipal de Novo Hamburgo. Se considerarmos que estar incluído é ter sucesso na escola, e que, é a área Matemática uma das áreas que mais reprova na escola, veremos que muitos alunos estão em iminente risco de exclusão nesta área. Entendo que se justifica, desse modo, discutir os jogos discursivos da inclusão articulados a avaliação em Matemática, por ser uma área com essa peculiaridade. Discuto também, nesse capítulo, as quatro unidades analíticas que constituí.

No Capítulo seis, As práticas avaliativas em Matemática e o neoliberalismo: por que o jogo discursivo da inclusão faz sentido hoje? retomo algumas práticas avaliativas em Matemática que são constituídas a partir do jogo discursivo da inclusão, procurando situar a inclusão como um imperativo do neoliberalismo, do modo de pensar da época atual, o que acaba por produzir efeitos sobre essas práticas.

Concluo a tese com palavras para finalizar, as referencias e os anexos.

1 DA CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E DOS DESLOCAMENTOS EMPREENDIDOS

“Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2008a, p. 9).

É pensando nas palavras de Foucault que dou continuidade a esta escrita – e com novas leituras, muitos questionamentos, certa inquietação e muitas ideias, procurando tematizar a inclusão escolar e as práticas avaliativas escolares em Matemática. Utilizando-me de uma perspectiva teórico-metodológica que não me era familiar, senti a necessidade de mapear alguns acontecimentos, mostrando o quanto esse movimento não foi tranquilo e gerou conflitos que algumas vezes me imobilizaram e em outras me possibilitaram movimentos muito importantes e produtivos em meu pensamento. A partir de muitas leituras, participação nas aulas, discussões em grupo de estudos e orientações no decorrer do doutorado, pude operar certos deslocamentos teórico-metodológicos, elaborando o problema de pesquisa e podendo, assim, dizer algumas coisas sobre dele.

Posso dizer que meus interesses de pesquisa vêm se direcionando para duas questões. A primeira delas é a inclusão escolar e, mais especificamente, as práticas dos professores das séries finais do ensino fundamental sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, das quais me ocupei inicialmente no mestrado. A segunda questão é a avaliação em Matemática, sobre a qual, no mesmo período, desenvolvi estudos no grupo de pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade (INOVAL), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Na dissertação de mestrado,⁴ utilizei as teorizações de Pêcheux sobre ideologia, poder e discurso; Pêcheux, com base na concepção de Althusser sobre ideologia,⁵ desenvolveu sua teoria do discurso. Para ele, a formação discursiva é definida como “aquilo que, numa conjuntura dada, estabelecida pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)” (PÊCHEUX, 1997, p.160). Poder, naquele momento, era entendido

⁴ Eidelwein, Monica Pagel. Concepção dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre o Aluno com Necessidades Educacionais Especiais e sua Inclusão na Escola Comum. Porto Alegre, 2006. Dissertação de Mestrado. Orientador: Hugo Otto Beyer.

⁵ Para Althusser, “a ideologia exprime sempre, seja qual for a sua forma (religiosa, jurídica, política), posições de classe” (1983, p.23).

por mim como uma forma de dominação exercida de um sobre o outro, do opressor sobre o oprimido, sendo algo do qual todos deveriam procurar libertar-se.

Nessa perspectiva, procurei conhecer o que se dizia sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, ouvindo os professores diretamente envolvidos no processo de inclusão desses alunos. Entendia que os discursos dos professores sobre os sujeitos com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola regular mostravam como esses sujeitos eram representados por eles. Ouvia os professores no intuito de compreender como entendiam a inclusão e quais as dificuldades que enfrentavam, podendo contribuir com alternativas para que cada um atingisse o objetivo de efetivar a inclusão dos seus alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, o que era considerado um dos grandes fins da educação.

No doutorado, permiti-me produzir uma série de deslocamentos nesses entendimentos, aproximando-me de outra perspectiva teórica, que me levou a voltar o olhar para algumas questões, entre elas, o entendimento de inclusão como um fim, da linguagem como forma de representação da realidade e do poder como forma de dominação de um sobre o outro, de outra maneira.

Como pesquisadora, a avaliação em Matemática também tem sido meu interesse. Sobre esse assunto, desenvolvi uma pesquisa⁶ durante minha participação no grupo de pesquisa INOVAL.

Nesse período, tive acesso a vários estudos sobre avaliação, entre eles, o estudo realizado por Corazza (1976), segundo o qual a teoria escolanovista foi a primeira a modificar os procedimentos avaliativos da dita “escola tradicional”, deslocando-os da evocação dos conhecimentos memorizados, realizada através de interrogatórios orais, provas e trabalhos escritos, para a autoavaliação e a observação do comportamento do aluno. A autora mostra, assim, a mudança de ênfase dos conhecimentos preestabelecidos às relações que ocorrem no processo educativo.

Vários são os autores que abordam essa segunda perspectiva e que estudam a avaliação. No meu entendimento, a perspectiva desses autores converge no que se refere à ideia de participação como uma forma de emancipação do sujeito. Eles utilizam diferentes

⁶EIDELWEIN, Monica Pagel. **Portfólio como Alternativa para a Avaliação Participativa**. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática Pedagógica - ENDIPE, 2006, Recife. Anais do XIII Endipe, 2006.

denominações para designar a avaliação, entre elas: avaliação dialógica (FREIRE, 1999), concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar (VASCONCELLOS, 2000) e avaliação construtivista (HOFFMANN, 1991).

Com efeito, ao empreender um olhar sobre a questão da avaliação e da inclusão e considerando minha formação inicial marcada pela Pedagogia Crítica, tomava como verdade que a escola devia formar cidadãos conscientes, através de vivências democráticas e de respeito às diferenças, como pela avaliação participativa e pela inclusão escolar. Entendia naquele momento a avaliação participativa como forma de emancipação do sujeito pelo conhecimento e a inclusão escolar como um fim a ser perseguido pela instituição escolar como forma de respeito às diferenças.

Na pesquisa sobre avaliação, já apontava para sua “natureza pedagógica e política”. O estudo concluía que descobrir formatos diferenciados de avaliação implicava discutir quem detém saber e poder e está controlando também a distribuição do conhecimento. Afirmava, assim, que a avaliação se constitui como um dos instrumentos pedagógicos que é capaz de definir conhecimentos considerados válidos, ou seja, o que podem ou não ser pensados, para se ser aceito, ou não, incluído, ou não (EIDELWEIN, 2006). No momento em que desenvolvi a pesquisa sobre a avaliação em Matemática, aliei-me a essas ideias, entendendo que, para pesquisar, era necessário enxergar por trás das aparências, buscando o sentido oculto e, desse modo, ascendendo à “verdadeira realidade”, transcendendo a ideologia e podendo contribuir para a emancipação de um grupo considerado oprimido. Tomava a avaliação em seu caráter prescritivo e realizava algumas problematizações, ainda que iniciais, sobre o poder implicado no processo avaliativo.

Em ambas as investigações que realizei, tanto naquela sobre a inclusão escolar, como a que abordava a avaliação em Matemática, o poder era entendido a partir de uma relação binária entre opressor e oprimido, sendo exercido de um sobre o outro e sendo necessário estar livre, fora dele.

Na realização desta tese, procurei empreender outro olhar para a questão do poder, entendendo-o a partir da produção de condutas pela instituição de saberes e verdades. Inspirada em Foucault (1979, p.14), também considero que o problema político para os intelectuais não deveria ser a crítica aos conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou a preocupação em fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa, e sim, como ele afirma, “saber se é possível constituir uma nova política da verdade”. Ele diz que “o problema não é mudar a ‘consciência’ das pessoas, ou o que elas têm

na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade” (FOUCAULT, 1979, p.14). Tal aspecto é reiterado por Deleuze ao dizer que “a verdade é inseparável do processo que a estabelece” (DELEUZE, 2005, p.72).

Assim, nessa perspectiva é que componho a tese, entendendo a verdade como politicamente produzida, vinculada à racionalidade de uma época, em que determinadas regras constituem os jogos discursivos inclusivos. Com efeito, não interrogo a verdade a partir das condições e limites do sujeito de conhecimento, “um sujeito da representação, entendido como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível e a verdade aparece” (FOUCAULT, 2003, p.10). Interrogo-a, sim, a partir de “um sujeito que se constitui no interior mesmo da história e que é a cada instante fundado e refundado pela história” (FOUCAULT, 2003, p.10). Desse modo, abordo os mecanismos e procedimentos, estratégias e táticas de poder que atuam na produção de discursos qualificados como verdadeiros (CANDIOTTO, 2010) que produzem e constituem as práticas.

Ainda dentro dessa perspectiva, entendo a linguagem e o discurso como práticas instituidoras dos objetos dos quais falam (FOUCAULT, 2002). Assim, tanto a linguagem quanto os discursos “são capazes de determinar ou condicionar, tanto aquilo que pode ser dito em relação a seus conteúdos, seus limites e suas formas de se manifestar, quanto tudo o que vale lembrar, conservar e reativar”. (VEIGA-NETO, 2005 a, p.114). As linguagens, assim como os discursos, não representam os objetos – elas os constituem.

Assim como sustentam saberes, “os discursos ativam poder(es) e o(s) colocam em circulação”. Desse modo, a produção de saber e as relações de poder são entendidas em sua circularidade, o que significa dizer que há uma implicação recíproca entre ambas, na qual “os lugares seriam sempre móveis, jamais fixos, sempre marcados estrategicamente pela mutualidade imprevisível dos seus efeitos, nas relações que se estabelecem entre saber e poder” (BIRMAN, p. 309, 2002).

Nesta tese, penso o poder e o saber em sua indissociabilidade. Inicialmente, entendia o poder como opressor, pensando-o em uma estreita vinculação com as questões de classes sociais, com sua luta e a dominação de uma sobre a outra. Via-o como algo negativo que devíamos expurgar. Operando um movimento no meu próprio pensamento, passo a entendê-lo em sua produtividade, não necessariamente vinculado a questões de classes.

Assim, pensar o poder nessa perspectiva implica fugir da busca incessante de dialetizar o mundo, dividindo-o entre os discursos do poder e os discursos da resistência, como ocorre, por exemplo, em grande parte dos estudos em educação. Como sugere Veiga-

Neto (2005 a, p.125), “não se trata de dialetizar o mundo... Em vez de entender que existem tais blocos antagônicos e procurar contrapô-los, talvez seja mais interessante e produtivo, em termos tanto teóricos quanto políticos, perguntar pelos processos que estabelecem uma verdade”. Para ele, isso significa empreender um escrutínio e problematizar *em torno* dos regimes de verdade, e não propriamente *por dentro* deles (VEIGA-NETO, 2005 a, p.125).

Ao interessar-me, no doutorado, em dar continuidade ao que já vinha pesquisando anteriormente, ou seja, a inclusão escolar e a avaliação em Matemática, procuro ver essas questões de um modo mais articulado e a partir dessa outra perspectiva. Realizando esse deslocamento em relação à perspectiva teórico-metodológica crítica, fui tecendo alguns questionamentos suscitados pela atuação profissional que realizava na época em escolas da rede pública, os quais me levaram a constituir o problema de pesquisa.

Era comum, no decorrer do exercício da minha prática profissional como coordenadora pedagógica nas escolas da rede pública municipal e, posteriormente, como assessora na SMED/NH na área da pedagogia e psicopedagogia, ouvir professores dizerem que precisavam fazer uma avaliação cada vez mais particularizada, diferenciada e meticulosa, para poder, a partir dela, ver o processo de cada aluno. Eles afirmavam que, desse modo, muitos alunos acabavam sendo aprovados, ou melhor, promovidos, como prevê a legislação, e concluíam o ensino fundamental sem saber ler, escrever e calcular “para se virar na vida”. Questionavam se deveriam fazer isso por ser uma exigência legal, se aquilo se tratava de uma preocupação da mantenedora com os números, já que menos aprovações resultariam em mais custos ou, ainda, se eram obrigados a fazer isso, mesmo não acreditando que seria o melhor.

A partir das opiniões dos professores, de leituras, estudos e discussões que realizei, passei a suspeitar das verdades sobre a avaliação em Matemática sob a perspectiva da inclusão escolar, que eram por mim defendidas e que se alinhavam às políticas de educação inclusiva propostas pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo (SMED/NH). Nela, entendia-se que os alunos com necessidades educacionais especiais deveriam estar incluídos na escola regular, acreditando-se que a avaliação deveria ser processual e diferenciada, a partir das peculiaridades e necessidades de cada um.

As afirmações que eram tomadas por mim como verdades únicas, passaram a ser problematizadas, principalmente ao ver que os professores atribuíam à avaliação realizada dessa forma a não-aprendizagem dos alunos. Logo, ao realizar-se um processo de inclusão a partir dessas diferenciações no ensino, é possível inferir que também se excluem muitos de uma série de conhecimentos importantes da nossa cultura. Começo aqui a suspeitar de uma

aproximação e talvez indissociabilidade dos processos de inclusão e exclusão, apoiando-me naquilo que Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 947) nominam como uma “inclusão excludente”. Nesse sentido, “o lado perverso da inclusão escolar está em democratizar o acesso à escola, mas não possibilitar que os sujeitos ditos em posições de não-aprendizagem permaneçam nele” (LOPES, 2004, p.12), uma vez que vão se convencendo que não deveriam estar lá por não estarem aprendendo, e, vão sendo responsabilizados tanto pelo seu sucesso quanto pelo seu fracasso.

Três questões eram centrais nas minhas discussões: a Matemática, a avaliação e a inclusão. O meu interesse em discutir a avaliação em Matemática articulada à inclusão tem relação, como mencionei na apresentação, com o lugar que a Matemática vem ocupando nas escolas. Ela vem sendo considerada uma disciplina difícil, na qual muitos alunos são reprovados. Como coloquei, se considerarmos que estar incluído é ter sucesso na escola, e que, a Matemática é uma das áreas que mais reprova, muitos alunos estão em risco iminente de exclusão nesta área. Além disso, a Matemática vem preconizando um sujeito cognitivo, dotado de razão, o que é, de certo modo, questionado a partir da inclusão, ao colocar em evidência outras formas de ser sujeito. Justifica-se, assim, o meu interesse nessa pesquisa.

Para ter uma noção do que já havia de produção acadêmica em educação que articulava essas três questões, tendo delineado como tema inicial da tese “a avaliação em Matemática a partir dos jogos discursivos da inclusão”, realizei um estudo no banco de dados da CAPES,⁷ agência de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros. Tal empreendimento foi movido pelo meu interesse em saber se havia pesquisas que articulavam a questão da inclusão, da avaliação escolar e da Matemática que pudessem contribuir com uma melhor definição do que pretendia desenvolver.

Nos últimos vinte anos, de 1988 a 2008, período ao qual direcionei a investigação, foi possível observar uma divulgação bastante restrita da produção científica na área da educação no que se refere a temas relacionados à pesquisa que empreendo. De 1988 a 2000, nenhuma dissertação de mestrado ou tese de doutorado foi divulgada no referido *site*; de 2001 a 2008, somente cinco teses de doutorado e 16 dissertações de mestrado sobre os temas em estudo

⁷Disponível no endereço <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>, no *link* resumos. Nesse *site*, constam pesquisas desde 1987. Para este levantamento, consultei pesquisas divulgadas de 1988 a 2008, conforme me propus a fazer para análise nesta tese. Para a busca, utilizei as palavras-chave “avaliação”, “inclusão” e “Matemática” isoladamente e, posteriormente, em conjunto: “avaliação, inclusão e Matemática”.

foram divulgadas nesse *site*.

Detive-me em analisar o conteúdo desenvolvido nas teses de doutorado. Das cinco teses encontradas que versam sobre os temas da avaliação, da inclusão e da Matemática procurando articulá-los, as de Salim (2001) e Pannuti (2007) são as que tratam especificamente da avaliação da aprendizagem em Matemática.

A primeira avalia as habilidades numéricas de uma criança com paralisia cerebral através de um estudo de caso, sendo realizada a avaliação cognitiva por meio de teste psicométrico e de competência numérica. Constatou-se, na avaliação, que as principais dificuldades estavam na compreensão do sistema numérico: a lógica posicional dos números; a conservação; a contagem, na situação de adição, através do uso dos dedos, estratégia comum em sua faixa de desenvolvimento; contagem de quantidades acima da dezena, com suporte de material concreto e a transposição de uma representação gráfica para outra; Foi realizado um conjunto de intervenções relativas a essas dificuldades, sendo observada, posteriormente a essas intervenções, de acordo com a pesquisadora, uma maior facilidade na contagem de quantidades maiores e maior facilidade na transposição da representação com suporte do material concreto para a representação numérica na situação de lápis e papel. Além da avaliação do aluno, a eficácia da intervenção do professor também foi avaliada. O estudo possibilitou, ainda, uma reflexão sobre a inclusão.

A segunda pesquisa examina o papel das atividades de classificação, seriação e conservação no âmbito do trabalho de Matemática na educação infantil no que diz respeito à construção de noções aritméticas. Utilizou o modelo experimental com um grupo de controle e outros três grupos, refletindo também sobre as implicações do uso dessas atividades para a educação infantil. Desse modo, articulou a avaliação com a Matemática, mas não se referiu à questão da inclusão.

Já as teses de Mello (2003) e Carvalho (2008) referiram-se à avaliação, mas não se detiveram especificamente na aprendizagem em Matemática. A primeira propõe a avaliação da intervenção do professor com um aluno com paralisia cerebral, objetivando a reflexão sobre a sua própria prática. Foi realizada a gravação de cenas em sala de aula, e foram organizados os temas prioritários para a atuação da professora junto aos alunos, dando ênfase à leitura, escrita e Matemática. As cenas foram assistidas, e, após reflexão sobre elas, foram realizadas novas gravações para verificar as modificações nas intervenções da professora. Além de qualificar a intervenção realizada, foi possibilitada a reflexão sobre a inclusão do aluno com paralisia cerebral. Assim, deu-se a articulação da avaliação, da Matemática e da

inclusão, porém a avaliação referiu-se à intervenção da professora na área da Matemática, leitura e escrita com um aluno com paralisia cerebral, e não especificamente à aprendizagem da Matemática pelo aluno.

A tese de Carvalho procura avaliar como a política pública de educação inclusiva instituída pelo governo do Estado de São Paulo na Resolução SE/SP nº 9500 se manifesta em um sistema de educação, o que foi realizado através da comparação de como era antes e depois dessa política. A pesquisa descreve o desempenho acadêmico de alunos que frequentavam a sala de recursos paralelamente à sala de aula e a atitude social dos professores diante da inclusão. Também procura entender como estes percebiam o desempenho acadêmico e interpessoal desses alunos. Investiga, ainda, como o sistema educacional utiliza o desempenho em leitura, escrita e Matemática para dizer quais alunos são considerados com necessidades educacionais especiais. Assim, novamente os temas da avaliação, inclusão e Matemática são articulados, mas o foco principal é a avaliação das políticas públicas a partir da perspectiva da inclusão.

A última tese analisada foi a de Garcia (2006), que descreve a trajetória escolar de alunos que fracassaram na primeira série do Ensino Fundamental, foram encaminhados às classes especiais para deficientes mentais e, posteriormente, retornaram para o ensino regular. A classe especial foi tida por 11 dos 12 participantes como possibilitadora de retorno ao ensino regular, minimizando o fracasso escolar. Apenas um dos participantes fez menção aos preconceitos que sofreu por ter frequentado a classe especial, afirmando que teria condições de aprender no ensino regular. Chama a atenção o fato de ser mencionado, no resumo da pesquisa, que esse mesmo aluno foi aprovado no vestibular em Matemática em uma Universidade Federal da região. Nessa pesquisa, a ênfase não é dada à questão da avaliação, e sim à inclusão, e é feita apenas uma alusão à Matemática, ao falar do aluno que fez algumas críticas à classe especial.

A exemplo da maioria das pesquisas em educação, nestas pesquisas os saberes da “Matemática” são colocados em um lugar privilegiado, em detrimento de saberes de outros campos em circulação no meio escolar, o que se dá em um jogo no qual o “poder se define na medida em que saberes se posicionam com o estatuto de verdade” (BELLO, 2010, p. 569). O privilégio dos saberes da Matemática que se dá na escola, pode ser visto em diferentes situações apresentadas nas pesquisas, como: quando a Matemática é mencionada como uma das áreas escolhidas para se avaliar e qualificar a atuação de uma professora; quando é o sucesso nessa área que indica o aluno que tem ou não necessidades educacionais especiais;

ou, quando se destaca, com certa admiração, o aluno que estudou em uma classe especial e passou no vestibular para o curso de Matemática. Com efeito, vê-se na prática educacional o uso da “Matemática” como um modelo para se mapear o desenvolvimento.

Do modo como é colocado nas referidas pesquisas, parece que o sentido posto para a “Matemática” é o de um saber único, transcendental, inquestionável, estando acima de qualquer suspeita. Concordo com as palavras de Bello ao dizer que, mesmo “assumida como um bem cultural, a Matemática tem servido de ferramenta para a (des)qualificação de outros saberes e o processo de legitimação de um mecanismo de validação que toma o conhecimento matemático como ferramenta de normalização dos saberes, de práticas, de indivíduos” (BELLO, 2010, p.572-573).

A Matemática, ao ser significada nas referidas pesquisas como uma verdade única, adquire um caráter essencialista, como se houvesse uma essência capaz de garantir a sua compreensão. Nesse sentido, encontrei na obra do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein elementos para opor-me à imagem não apenas de uma Matemática, mas também de uma linguagem que fosse subjacente e independente de nossa prática. Ele sustentava a ideia de que os significados das palavras e das frases iriam muito além de uma possível correspondência com os objetos ou com as coisas (WITTGENSTEIN, 1999) e nem sempre corresponderiam a concepções referenciais ou a objetos, mas encontravam-se nos usos, na práxis da linguagem (WITTGENSTEIN, 1999).

Na perspectiva wittgensteiniana, os significados não estão nos objetos, que seriam representados pela linguagem; esta constituiria os objetos por constituir o nosso próprio pensamento. Tal visão contrapõe-se a um entendimento tradicional da linguagem em que ela

(...) é concebida como algo natural e essencial, um veículo neutro e transparente de representação da “realidade”, o que supõe a existência de um elo natural entre as esferas da “palavra” e da “coisa”. O que se chama de “realidade” é compreendido como exterior à linguagem, pertencente a uma ordem fixa, que a língua somente expressa (HEUSER, 2008, p. 64).

Vários pesquisadores dedicaram-se a estudar o conhecimento da realidade, optando por uma abordagem que assumia a dualidade sujeito-objeto, sendo o essencialismo uma das características dessa perspectiva filosófica. Poucas são as pesquisas que se contrapõem a essa

abordagem; entre elas, está a tese intitulada *A realidade nas tramas discursivas da educação matemática*, desenvolvida por Duarte (2009). O trabalho problematiza o enunciado que circula de forma recorrente no discurso da Educação Matemática escolar, que diz respeito à importância de trabalhar com a realidade do aluno. A autora mostra como o enunciado foi sendo reatualizado ao atravessar os séculos XVII e XVIII e como, no século XX e na contemporaneidade, continua sendo legitimado e sustentado ao ser entrelaçado a outros enunciados do campo educacional.

Nas pesquisas sobre avaliação, inclusão e Matemática do banco de teses da CAPES, a primeira abordagem evidencia-se, pois os entendimentos da essencialidade da Matemática e da dualidade sujeito-objeto levam à busca de uma forma de se conhecer o objeto, o que é próprio da abordagem construtivista para o ensino.

As teses de Salim (2001) e Pannuti (2007) tratam especificamente da avaliação da aprendizagem em Matemática. Nelas, pode ser verificada a abordagem construtivista, preponderante tanto nas pesquisas atuais quanto nas práticas pedagógicas das escolas.

Miguel e Vilela advertem que, nas perspectivas construtivas piagetianas, os fatores contextuais (geopolíticos, econômicos, institucionais e situacionais) não teriam qualquer poder de alterar uma rota que, em princípio, é preestabelecida. Em tais perspectivas, “a história da cultura matemática é vista como uma história *universal, etapista, progressiva e cognitivista*” (MIGUEL; VILELA, 2008, p. 105).

Walkerdine (2004) faz algumas ponderações em relação às teorias genéricas do desenvolvimento cognitivo, que estipulam estágios em uma sequência fixa que leva do raciocínio pré-lógico ao raciocínio lógico-matemático. Ela diz que essas perspectivas funcionariam bem em contextos específicos, como aqueles em que essas teorias se desenvolveram. Adverte que aqueles que são acusados de não serem capazes de alcançar certo estágio de desenvolvimento cognitivo levariam a questionar esse quadro de interpretações e a sugerir que questões de valores de diferentes classes sociais, da influência da riqueza e da pobreza no modo de compreensão de um problema matemático e do tipo de opressão a que essas crianças são submetidas influenciariam diretamente o aprendizado.

A perspectiva construtivista, que classifica e hierarquiza, é a que opera na escola. A ideia de Matemática ainda preponderante alia-se a essa perspectiva. Gottschalk diz que nas tendências construtivistas, ao longo da construção dos objetos matemáticos estes parecem pré-

existir, seja no empírico, no mental ou na inter-subjetividade social⁸ (GOTTSCHALK, 2004). Para a autora

(...) a linguagem matemática é tida como um mero revestimento de entidades matemáticas, cujos significados são essências que prescindiriam totalmente da simbologia matemática, espera-se que o aluno descubra esses significados naturalmente, da mesma forma em que o cientista levanta hipóteses e faz experimentações com o objetivo de revelar as propriedades dos objetos do mundo empírico, ou da mesma forma que uma comunidade formula suas leis após um acordo de caráter intersubjetivo. Enfim, há uma expectativa no sentido de que de algum modo o aluno “construa o seu próprio conhecimento, onde o professor passa a desempenhar o papel de mero facilitador deste processo” (GOTTSCHALK, 2004, p. 309).

Na medida em que nas vertentes construtivistas apontadas por Gottschalk, sejam elas empirista, cognitivista ou antropológica (GOTTSCHALK, 2004), os significados dos objetos matemáticos são buscados em alguma realidade independente da própria linguagem matemática, pode-se inferir que se pautam em um viés essencialista da linguagem, desconsiderando a variação a partir de seus usos nas diferentes práticas. Assim como, pauta-se na ideia de um sujeito cognitivo, capaz de conhecer através de sua ação sobre o mundo.

Nos questionamentos de alguns autores que consideram esses usos, está “a recusa a um pensamento representacional da realidade (abstração) que preceda a linguagem” (BELLO, 2010, p. 548), trazendo também consigo “a problematização da existência de uma consciência humana como fonte de todo significado e ação” (BELLO, 2010, p. 548).

⁸ De acordo com Gottschalk, existem três tendências construtivistas atuais: a perspectiva experimental, ou concepção empirista da matemática, para a qual “deve haver um mundo de experiências a ser compartilhado, que revelaria uma realidade matemática a ser observada e descoberta, em que as verdades seriam obtidas basicamente através de generalizações da experiência” (GOTTSCHALK, 2004, p. 306-307); a perspectiva cognitivista, a qual considera que a construção dos objetos matemáticos decorreria de operações mentais que se desenvolveriam progressivamente em interação com o meio ambiente. Ela se aproxima, segundo a autora, da matemática institucionalizada, sendo que, de certa forma, transparece uma concepção realista da matemática, quase platônica, na medida em que, para os cognitivistas, os objetos matemáticos vão sendo alcançados através da razão de forma única e universal (GOTTSCHALK, 2004); e a perspectiva antropológica, que desloca a posição mentalista dos cognitivistas para o social, ou seja, as verdades dos teoremas emergem no curso da interação social (GOTTSCHALK, 2004). Para a autora, embora essa perspectiva “não seja propriamente empírica e nem platônica, aparentemente permanecendo no âmbito da linguagem”, pressupõe uma “crença de que todos chegam aos mesmos resultados, nas mais diferentes comunidades”, sugerindo que, “de alguma forma, os objetos matemáticos pré-existam, inerentes às nossas formas sociais” (GOTTSCHALK, 2004, p. 308).

Entendo que o significado dos objetos está na construção linguística que os define ou, melhor dizendo, que é ao falarmos de algo que o inventamos, que instituímos esse algo, “porque aquilo só pode ser pensado em estreita relação de dependência e correlação com o que pode ser dito” (BELLO, 2010, p. 550). Assim, ao falar da Matemática, pretendo desprender-me do entendimento das abordagens mencionadas anteriormente e comumente encontradas nas pesquisas relacionadas ao conhecimento matemático e ao modelo de conhecimento baseado na relação sujeito-objeto e no entendimento do sujeito tido como cognitivo, que assume-se como sendo aquele que, dotado de uma capacidade psicológica de conhecer, é tido como o sujeito do conhecimento. “Essa capacidade psicológica não é outra coisa que a capacidade de inferência, é a capacidade de passar de um conhecimento qualquer a outro; de um conhecimento simples a outro mais complexo; de uma ação prática que busca êxito a um questionamento que almeja a verdade, a explicação, a razão, a compreensão, o porquê” (BECKER, 1999, p. 76).

Como Foucault, considero o caráter contingente daquilo que é dito, já que entendo que o sujeito não passa de um efeito do discurso e do poder, não estando nele o processo de “aquisição do conhecimento”.⁹ Desse modo, meu interesse não está na relação cognitiva entre sujeito-objeto, mas na produção de um sujeito por verdades e poderes que assujeitam.

Desloco, portanto, meu olhar da relação sujeito-objeto, direcionando-o para a relação entre a linguagem e o mundo – relação essa contingente, que se estabelece, conforme argumentam Veiga-Neto e Lopes (2007), entre aqueles que partilham social e culturalmente dos mesmos esquemas linguístico-conceituais. Inspiro-me na virada linguística, salientando a ênfase na linguagem como produtora dos sujeitos, ou seja, como produtora de suas formas de ser e pensar, afirmando que não existe nada além da linguagem, ou seja, não existem modos de se pensar e ser (sujeito) fora da linguagem (SANTOS, 2009, p.28).

Voltando às teses divulgadas pela CAPES, nenhuma delas aborda a questão da avaliação em matemática a partir de sua interlocução com o que chamo de jogos discursivos da inclusão, numa abordagem pós-estruturalista, da qual me valho nesta tese. Entretanto,

⁹ Foucault, quando fala da relação sujeito e poder, apresenta dois sentidos para a palavra “sujeito”: “sujeito como submetido ao outro, através do controle e da dependência; e sujeito preso à própria identidade, através da consciência ou conhecimento de si. Em ambos os casos, sugere-se uma forma de poder que assujeita” (FISCHER, 1999, p.43).

outras pesquisas¹⁰ na área da educação foram realizadas dentro desta abordagem, contribuindo com os estudos que empreendo nesta investigação, mas nenhuma delas realiza a articulação entre a avaliação escolar em matemática a partir dos jogos discursivos da inclusão.

Retomo, então, a necessidade que me ocorreu de tornar visível o processo de deslocamentos teórico-metodológicos necessários ao desenvolvimento desta tese, já que tal movimento não foi tranquilo para mim como pesquisadora e ocupou grande parte do tempo dedicado à elaboração da pesquisa. Posso dizer que todas as experiências profissionais e os estudos, no decorrer do mestrado, foram importantes, pois me auxiliaram na escolha da temática a desenvolver.

Já no doutorado, pude olhar para a indissociabilidade entre inclusão e exclusão, para a ocorrência de processos de normalização na tentativa de incluir a todos na escola e também para as suas mudanças na busca de garantir controle e regulação. O doutorado possibilitou-me, ainda, pensar no entendimento da inclusão como um jogo discursivo que tem suas regras e a compreendê-lo e fundamentá-lo como um imperativo na contemporaneidade de uma racionalidade política neoliberal. Permitiu-me também ver a articulação dos jogos discursivos da inclusão com as práticas avaliativas que ocorrem na Matemática escolar.

A partir dos deslocamentos operados é que proponho como objetivo a ser alcançado nesta tese entender **de que maneira o jogo discursivo da inclusão constitui as práticas avaliativas escolares dos professores que ensinam Matemática.**

Não tenho como intenção agir diretamente nos procedimentos avaliativos do professor – nesse “que fazer” escolar –, procurando transformar a prática a partir de uma teoria que tente trazer os seus problemas à consciência, para então iluminar tal prática. O objetivo não está em interferir nos procedimentos, tampouco em agir sobre as pessoas (sujeitos individuais) e suas ações, mas sim em olhar para as práticas da avaliação escolar em Matemática e ver como os jogos discursivos da inclusão incidem sobre elas e orientam formas de ensinar e de avaliar nessa área pela produção de saberes e poderes que se entrelaçam, fazendo-a funcionar. Por essas relações entre poder e saber, algumas regras do jogo discursivo da inclusão são tomadas como verdade na nossa sociedade, constituindo o regime de verdade, a “política

¹⁰ Klein (2008), tese: Reprovação Escolar: conjunto de práticas que governam; Duarte (2009), tese: A realidade nas tramas discursivas de educação matemática escolar. Arnold (2006), dissertação: Dificuldades de Aprendizagem, o estado de corrigibilidade na escola para todos. Lockmann (2010), dissertação: Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população. Sardagna (2008), tese: Práticas Normalizadoras da Educação Especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS na segunda metade do século XX e início do século XXI.

geral” de verdade, o que ocorre através de mecanismos e instâncias que, como diz Foucault, “permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros, as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade” (FOUCAULT, 1979, p.12).

Ao não incidir sobre a ação dos sujeitos, e sim ao descrever as práticas procurando entender as políticas de verdade que as abriga e lhes possibilita circular, penso que se torna possível contribuir com a formação dos professores. As práticas pedagógicas e, mais especificamente, as práticas avaliativas escolares em Matemática são constituídas pelos jogos discursivos que instituem saberes e fazem circular poderes. Ao produzirem essas práticas, eles produzem também subjetividades e saberes que possibilitam que cada um traga para si experiências, regulando, assim, as suas ações (LENZI, 2008). Debruçando-me sobre as práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática a partir dos jogos discursivos da inclusão, tenho a intenção de dar visibilidade “ao caráter contingente e arbitrário desses jogos, que muitas vezes são aceitos de forma tranquila no campo educacional” (DUARTE, 2009, p.17).

Coloco, assim, sob suspeita, a inclusão como um imperativo atual, quase sempre inquestionável, e os saberes constituídos a partir dos jogos discursivos da inclusão, tomados como verdades consagradas nesse campo, tendo como intenção “[...] sacudir a quietude com a qual as aceitamos, mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas [...]” (FOUCAULT, 2002, p.29).

2 A INCLUSÃO ESCOLAR COMO JOGO DISCURSIVO

Procuro, neste capítulo, sustentar o entendimento de inclusão escolar como um jogo discursivo. Para isso, discuto o caráter regrado das práticas e da linguagem, valendo-me das contribuições do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein e do filósofo francês Michel Foucault.

2.1 DOS JOGOS DE LINGUAGEM COMO ATIVIDADES REGRADAS

A filosofia de Wittgenstein costuma ser dividida em duas fases. Na primeira fase – do *Tratado Lógico-Filosófico* –, ele se filiava à tradição filosófica, entendendo que a principal função da linguagem era denotacionista, ou seja, ele entendia a linguagem como capaz de representar o mundo e tudo que havia nele (objetos, fenômenos, ideias etc.). Na segunda fase – das *Investigações Filosóficas* –, ele tinha o entendimento da linguagem como atributiva, sustentando a ideia de não haver qualquer correspondência estrita entre as palavras e as coisas, entretanto, entendendo que era pela linguagem que as coisas ganhavam sentido (VEIGA-NETO, 2005 a).

Nesta tese, a linguagem é entendida não como forma de representação da realidade, como se esta a precedesse, e sim como capaz de constituí-la. Evidencia-se, assim, uma aproximação da noção de linguagem de Wittgenstein, na sua segunda fase, entendendo-a como atributiva. Ele propunha: “não devemos perguntar o que é a linguagem, mas de que modo ela funciona” (CONDÉ, 1998, p. 86).

Essa perspectiva leva-nos a evitar a busca pela essência da linguagem, convergindo com a ideia de adotar-se uma atitude pragmática em relação a ela. A linguagem teria uma variedade de usos – ela opera com uma pluralidade de funções e papéis. Isso leva Wittgenstein a utilizar não mais “linguagem”, mas “linguagens” ou “jogos de linguagem”.

Nesse mesmo sentido, Heuser salienta a importância da linguagem “pelas grandes mudanças ocorridas na interação social, com as quais aparecem novas linguagens e jogos de linguagem, com base numa heterogeneidade de regras” (2008, p.65). O autor sustenta a ideia de não ser possível falarmos em uma única linguagem ou num único jogo de linguagem que pudesse dar conta de explicar a realidade; ele supõe a existência de uma infinidade de jogos linguísticos, de outras formas narrativas de estabelecer tal realidade mediante o discurso.

Contrapõe-se, assim, aos metadiscursos que pretendiam interpretar a realidade a partir de um único jogo de linguagem.

Retomando as discussões empreendidas por Wittgenstein sobre os jogos de linguagem, saliento que a ideia de uso passa a ser central para ele. Se inicialmente, na sua obra *Tratado Lógico-Filosófico*, referia-se ao uso como emprego do signo dentro das proposições, nas *Investigações Filosóficas*, o conceito de uso¹¹ é ampliado, considerando a dimensão pragmática da linguagem, “o uso nas Investigações não é meramente um uso de palavras, mas de palavras, gestos e contextos” (CONDÉ, 1998, p. 90). Desse modo, consideram-se, além do uso nas proposições, as diferentes situações de emprego das palavras ou expressões. Esse aspecto pragmático, “presente no uso cotidiano que fazemos das expressões [gestos] em diferentes situações e contextos” (CONDÉ, 1998, p.91), é o sustento de uma posição totalmente contrária à concepção essencialista da linguagem, “uma vez que a significação é construída pelo uso, modificando-se a cada uso que dela fazemos, ela não traz em si uma essência invariável” (CONDÉ, 1998, p.90).

Para entender, por exemplo, o que significa a palavra “pão”, ou o sentido que ela produz nas expressões “vou comprar pão”, “ele comeu o pão que o diabo amassou”, “o rapaz é um pão” e “vou visitar o Pão de Açúcar”, não se pode apenas olhar para cada proposição isoladamente. É nos usos que se faz da palavra em situações dadas que ela se torna compreensível. Os significados das palavras emergem dos usos que fazemos delas, de acordo com as condições de produção. Os usos não são aleatórios; eles seguem determinadas regras, e seus sentidos podem ser procurados em convenções e formas de vida.¹²

A noção de regra é também bastante produtiva na perspectiva wittgensteiniana, pois não se pode dar qualquer uso às palavras e expressões. Considerando tantas significações possíveis, decorrentes de tantos usos possíveis de uma palavra ou expressão, devemos fazer

¹¹ Para Condé, “a significação é dada pelo uso que fazemos das palavras nos diversos contextos, ou melhor, nos diversos jogos de linguagem, todavia, o uso não é um procedimento indiscriminado. Ainda que relativamente livre, o uso deve estar de acordo com determinadas regras” (CONDÉ, 1998, p.99). A ênfase no uso também pode ser vista quando se diz que “aprendemos o significado das palavras aprendendo a utilizá-las, da mesma forma que aprendemos a jogar xadrez, não pela associação de peças a objetos, mas sim pelo aprendizado dos movimentos possíveis para tais peças” (GLOCK, 1998, p.225). Nesse mesmo sentido, Glock diz que “o significado de uma palavra não é um objeto da qual ela é sucedâneo, sendo antes determinado pelas regras que governam seu funcionamento” (GLOCK, 1998, p.225).

¹² Segundo Glock, “uma forma de vida é uma formação cultural e social, a totalidade das atividades comunitárias em que estariam imersos esses nossos jogos de linguagem”. (1998, p.176).

escolhas. Com efeito, “as regras não têm, em si próprias, algum significado, mas apenas condições de significação, de uso, as quais conduzem de certa forma, os modos como devemos proceder” (MIGUEL; VILELA, 2008, p.109).

É a noção de regra que impõe aos jogos de linguagem as “características de atividades reguladas, também em consonância com as nossas formas de vida” (BELLO, 2010, p. 555). Para que haja a compreensão de uma regra, é preciso que seus critérios sejam públicos, sendo a partir daí que ela passa a fazer sentido e, desse modo, acaba por constituir padrões de correção. Além disso, é preciso que se determine como os signos devem ser utilizados; para que sejam entendidos, deve haver uma convenção, uma forma de vida que indique o uso de determinado modo. Um exemplo disso é o que diz Bello: “para que um signo como ‘dor’ seja o nome de uma sensação, é preciso que se determine como ele deve ser utilizado” (BELLO, 2010, p. 555).

Pensar “a produção do ‘real’ pela linguagem significa pensar em um conjunto amplo e variado de signos que, articulados por regras de significação, instauram, como num jogo, a forma de perceber ou entender os objetos aos quais nos referimos” (BELLO, 2010, p. 551), sendo que a linguagem abrange, além do ato de fala ou escrita, os modos de pensar e agir. São esses modos de pensar e agir que me interessam ao discutir a questão da inclusão e a produção de práticas avaliativas escolares em Matemática.

Wittgenstein refere-se ao jogo de linguagem como o conjunto da linguagem e também das atividades com as quais ela está interligada (WITTGENSTEIN, 1999). Ele mostra que falar uma língua faz parte de uma atividade que é guiada por regras. Entre muitos exemplos de jogos de linguagem, para Wittgenstein, estão: ordenar e agir segundo as ordens, descrever um objeto pela aparência ou pelas suas medidas, produzir um objeto de acordo com uma descrição (desenho), relatar um acontecimento, fazer suposições sobre o acontecimento e levantar hipóteses e examiná-las.

É importante salientar que “falar uma língua é parte de uma atividade, de uma forma de vida” (GLOCK, 1998, p. 176) Nessa perspectiva, os jogos só têm sentido pelas atividades que constituem, e essas atividades são comunitárias. Desse modo, se para Wittgenstein os jogos são ligados às atividades, para entendê-los, não basta conhecer o que expressa um indivíduo ou grupo em determinado momento. É necessário conhecer o ambiente, o que se deu antes e depois, a situação, pois é dessa maneira que se torna possível entender o sentido desse jogo de linguagem. Considero, assim, que a noção de jogo comporta o aspecto

pragmático presente na linguagem, envolvendo não somente as expressões, mas também as atividades com as quais essas expressões estão interligadas.

Para aprofundar as discussões sobre a regra iniciadas anteriormente, valho-me das palavras de Glock, que faz uma analogia entre jogo e linguagem, dizendo que, “assim como um jogo, a linguagem possui regras constitutivas”, nomeadas por ele como regras da gramática, “que determinam aquilo que é correto e faz sentido, definindo, dessa forma, o jogo/linguagem” (GLOCK, 1998, p.225).

Glock argumenta que “uma proposição constitui um lance ou uma operação no jogo de linguagem” (GLOCK, 1998, p.225). Assim, “ela seria destituída de significado na ausência do sistema de que faz parte” (Idem). Nesse sentido, “assim como no caso dos jogos, os lances possíveis dependem da situação (posição no tabuleiro), e, para cada lance, certas reações serão inteligíveis, ao passo que outras serão rejeitadas” (GLOCK, 1998, p. 226), ao entendermos os jogos de linguagem como atividades regradas, veremos que não damos qualquer uso às palavras e expressões. Em meio a tantas significações possíveis, utilizamos algumas delas, o que se dá a partir de determinadas regras. “Não somos obrigados pelas regras, mas agimos em conformidade com elas; elas não são fixas, imutáveis e eternas, estão em contínuo fluxo” (MIGUEL; VILELA, 2008, p.109), funcionando para nos indicar a direção seguir.

É importante salientar que, para Wittgenstein, há uma diferença entre uma regra e sua expressão ou materialidade linguística. Tal diferença reside entre a função normativa que a regra exerce e a expressão linguística utilizada para realizar e evidenciar essa função (GLOCK, 1998, p. 135). Nesse sentido, aceita-se a possibilidade de captura do entendimento das regras a partir da investigação do papel e dos modos como se apresentam e circulam pelas linguagens nas suas respectivas formulações (BELLO, 2010, p. 555).

Para olhar as práticas avaliativas escolares em Matemática não como resultado de processos reflexivos dos professores e alunos e passíveis de resignificação, mas como práticas regradas que se pautam nos jogos linguísticos da inclusão, materializados nos documentos da Secretaria de Educação e nos saberes que ali circulam, apoio-me inicialmente na noção de *jogos de linguagem* desenvolvida até então e no entendimento do seu caráter regrado. Além dessa noção, a seguir discuto o entendimento de discurso como produtor de práticas, pautando-me nas ideias de Foucault, para, desse modo, ir constituindo a noção de jogo discursivo com a qual pretendo operar nesta tese.

2.2 DO DISCURSO E DA PRODUÇÃO DE PRÁTICAS EM M. FOUCAULT

Assim como a linguagem, o discurso nesta tese também não é entendido a partir de uma visão tradicional, que o concebe como forma de representação ou expressão da realidade, como exterior a ela.

Nesse sentido, entendo que nada estaria do lado de fora do discurso, já que a realidade é discursivamente construída. Renuncio, dessa maneira, à ideia de discurso como forma de representação ou expressão, abdicando da possibilidade de existir um sujeito da representação ou, como diz Foucault, “um sujeito como fundamento, como núcleo central de todo o conhecimento” (FOUCAULT, 2003, p. 10), sugerindo-se “[...] a constituição histórica de um sujeito de conhecimento através de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais” (FOUCAULT, 2003, p. 10-11). Desse modo, o discurso é entendido como uma prática discursiva, ou seja, “como um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem em uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou linguística dada, as condições da função enunciativa” (FOUCAULT, 2002, p.133).

O discurso é bem mais abrangente do que a linguagem, pois nele estão contemplados outros aspectos antes não considerados. Levam-se em conta, além do sentido dado às palavras, gestos e expressões nos diferentes usos que são feitos nas proposições nas mais diversas situações, a produção de condutas e comportamentos, a mobilização e fabricação de verdades e processos estratégicos pelos quais nos vinculamos a elas e agimos conforme tais verdades.

Inspiro-me em Foucault, para quem o discurso é, por um lado, o conjunto regular de fatos linguísticos que obedece a leis e regularidades internas da linguagem e, por outro, o conjunto de fatos polêmicos e estratégicos (FOUCAULT, 2003).

Na *Arqueologia do Saber*, o próprio Foucault propõe

(...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais do que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2002, p. 56).

Ao não se entender os discursos somente como conjunto de signos carregado de determinados significados, não faz mais sentido procurar por tais significados, nem por aquilo que supostamente estaria oculto, por trás das aparências. É necessário, como indica Foucault, ficar no nível da existência das palavras, daquilo que é dito (FISCHER, 2001).

Em relação ao que me proponho a discutir nesta tese, posso supor que a inclusão, entendida como jogo discursivo, noção que desenvolverei a seguir, fabrica determinados tipos de práticas, que são sociais e regradas. As regras do jogo discursivo da inclusão, ao serem tomadas como verdades, indicam como professores que ensinam Matemática devem conduzir-se. A partir desse jogo, selecionam-se e articulam-se determinados tipos de saberes, e impõem-se procedimentos de avaliação nessa área específica do conhecimento.

Retomando o entendimento de discurso, do ponto de vista histórico, a noção de discurso, para Foucault, é importante por “mostrar como as práticas sociais podem gerar domínios de saber que, além de formar objetos, conceitos, técnicas, têm constituído sempre formas de ser sujeito” (BELLO, 2010, p. 561). Já do ponto de vista analítico, a noção de discurso destaca-se por sustentar, pelas práticas sociais, os fatos discursivos como jogos estratégicos que constituem, para um espaço-tempo específico, os sujeitos do conhecimento (BELLO, 2010).

Algo, entretanto, é particular das teorizações foucaultianas, sustentando os trabalhos do filósofo em termos discursivos, que é “o estudo do que as regras, ao mesmo tempo, autorizam e proíbem, isto é, as relações de poder que entre elas se estabelecem” (BELLO, 2010, p. 560), controlando, selecionando, regulando, organizando e distribuindo tudo aquilo que pode ser dito, estabelecendo o que é verdadeiro e separando-o daquilo que é falso. Isso é assim porque os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro do seu contrário (FOUCAULT, 1998).

Com efeito, “os discursos não descobrem verdades, senão as inventam” (VEIGANETO, 2005, p. 122). Nesse sentido, há uma variação de inúmeros elementos desses discursos, como: quem fala e quem escuta, a posição que ocupa na trama discursiva, suas relações na instituição e entre as instituições, entre outros.

Talvez seja produtivo nos questionarmos sobre como se estabelecem os critérios que definem o que é tido como verdadeiro, os processos que estabelecem uma verdade. Entende-se que isso se dá arbitrariamente pela violência da exclusão, sugerindo-se a problematização em torno dos regimes de verdade, e não por dentro deles.

Os discursos ativam poderes e os colocam em circulação, sendo que, muitas vezes, a relação entre discurso e poder é analisada aligeiramente, ao que Foucault sugere:

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas também afrouxam seus laços e dão margens a tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCAULT, 1993, p.96).

Em educação, é comum ouvirmos que, para haver saber, as relações de poder precisam estar suspensas, o que seria, na perspectiva foucaultiana, inviável. O poder, em Foucault, é entendido em sua positividade, não em um sentido tradicional, de um juízo de valor positivo, mas no sentido de ser uma ação que produz algo (VEIGA-NETO, 2005).

O autor não só aproxima poder e saber, mas também os diferencia. Para ele, enquanto que o saber pode ser ensinado, é apreensível, domesticável, estabelecendo-se e sustentando-se “nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores – luz e linguagem, olhar e fala” (VEIGA-NETO, 2005, p. 157). Ao contrário, “o poder dá-se numa relação flutuante, isto é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não ser em um mapa das relações de força, sendo fugaz, evanescente, singular e pontual” (VEIGA-NETO, 2005, p. 157).

Em relação ao saber, Foucault vai interpretar suas mudanças como “aparição de formas novas na vontade de verdade” (FOUCAULT, 1998 a, p.4), dizendo que

(...) essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído (FOUCAULT, 1998 a, p.20).

Na perspectiva foucaultiana, o poder vai se definindo à medida que saberes se posicionam com o estatuto de verdade, logo, as regras constituídas das práticas sociais ou dos

jogos de linguagem wittgensteinianos adquirem estatuto de verdade para Foucault, daí o caráter governamental do discurso, produtor de condutas. “Dar sentido, valorar – conhecer – são atividades que exigem, implicam a aplicação de forças. Puxa para lá, puxa para cá: sentidos. Dizer ‘é isso’ não supõe a existência de um isso, mas a existência da capacidade, do poder, de dizer ‘é isso’” (SILVA, 2003, p.41). Concluindo, um discurso é tomado como verdadeiro a partir do poder que ele exerce.

Foucault estabelece uma estreita relação entre poder e verdade ao dizer que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder”; ela é “deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (1979, p.12). Para ele

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (1979, p. 12).

Ainda para Foucault (1979, p.14), “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”.

Veiga-Neto e Lopes, concordando com Foucault, entendem que as relações de poder se distribuem microscopicamente e se enraízam no conjunto da rede social. É graças a esse caráter “que o poder se torna invisível e, por isso, ainda mais efetivo” (2007, p.952).

Tendo desenvolvido a noção de jogo de linguagem e seu caráter regrado e de discurso como instituidor de práticas, considero ser preciso, ainda, operar com outra noção, que possa situar-me, como sugere Bello (2010), dentro de uma teorização de caráter social. Falo da noção de jogo discursivo. Isso se faz necessário porque, “num ato pedagógico, estão imbricados, além das questões linguísticas, os saberes, os aspectos institucionais em que ele [o ato pedagógico] acontece, bem como as exigências econômicas imediatas e as urgências políticas a que deve responder” (BELLO, 2010, p.560).

A seguir, partindo da ideia de jogo de linguagem de Wittgenstein e da noção de discurso de Foucault como atividades regradas que, ao adquirirem o caráter de verdade, produzem condutas, discuto a noção de jogos discursivos e apresento meu entendimento de inclusão como um desses jogos.

2.3 DA INCLUSÃO COMO JOGO DISCURSIVO

As ideias desenvolvidas por Wittgenstein e Foucault apresentam algumas aproximações, entre elas, o entendimento da instituição da realidade ora, seja pela linguagem ora pelo discurso. Outra aproximação entre esses autores seria que ambos apontam para o caráter regado da linguagem e do discurso respectivamente. Ambos convergem quanto ao entendimento da arbitrariedade no estabelecimento dessas regras, no sentido de serem inventadas e compartilhadas por seus jogadores, como ocorre em um jogo.

Ao mesmo tempo em que a ideia de jogo de linguagem desenvolvida por Wittgenstein guarda algumas aproximações com a ideia de discurso de Foucault, também dela se distancia, levando-me à elaboração de outro conceito, que considero produtivo para esta tese – o de jogo discursivo.

Esses autores apresentam formas de abordagem diferenciadas. Wittgenstein direciona a análise aos jogos de linguagem, procurando entender as regras a partir do uso das palavras e expressões e dos seus sentidos, não somente nas proposições, mas também nas diferentes situações de uso. Já Foucault vai acrescentar outros elementos na análise do discurso, entendendo as regras discursivas a partir do que elas autorizam e proíbem, inserindo o estudo das relações de poder que entre elas se estabelecem.

Foucault entende que

(...) teria então chegado o momento de considerar esses fatos do discurso, não mais simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas, de certa forma – e aqui me inspiro nas pesquisas realizadas pelos anglo-americanos – como jogos (games, jogos estratégicos, de ação e reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquivas, como também de luta) (FOUCAULT, 2008 a, p.9).

Desse modo, passo a utilizar “jogo discursivo”, mantendo a ideia de atividade regada contida no jogo linguístico de Wittgenstein, porém acrescentando a discussão sobre relações de força, baseando-me em algumas discussões de Foucault. Tal empreendimento mostra que minha analítica pretende direcionar-se também às questões de poder envolvidas nas práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática ao serem interpelados pelos jogos discursivos da inclusão.

Para se entender a inclusão como jogo discursivo, não é suficiente dizer que é um discurso, nem apenas olhar para suas regras enquanto jogo. Faz-se necessário perceber as

práticas que as regras desse jogo produz. Olho inicialmente para o jogo discursivo da inclusão procurando conhecê-lo, buscando sua expressão ou materialidade nas enunciações teóricas. A produção de saberes desse jogo discursivo acaba por constituir formas de ser professor, produzindo formas de avaliar em Matemática. Isso ocorre quando tais saberes são tomados como verdade.

Inspirados nas teorizações wittgensteinianas, para entendermos as regras de significação dos jogos de linguagem, estudamos as expressões linguísticas. Já, se pretendemos entender as regras estratégicas do jogo discursivo, aquelas “que efetivamente orientam, conduzem, governam, significam nossos modos de ser e agir” (BELLO, 2010, p.561), na perspectiva foucaultiana, precisamos realizar o estudo das práticas sociais, ou o que o autor denominou posteriormente como práticas discursivas, sendo esse o jogo analítico discursivo proposto por Foucault.

Assim como a percepção das regras do jogo se dá na realização das práticas, é a partir das práticas que o indivíduo perceberá, além das próprias regras desse jogo, aquilo que elas interdita ou que elas possibilitam circular.

Para conhecer os jogos discursivos da inclusão e os saberes que operam nesses jogos, procuro fazê-lo por sua expressão ou materialidade, em primeiro lugar, nas enunciações teóricas. Para isso, volto-me a alguns aspectos da história da educação, não com o intuito de recontá-la, mas pretendendo dar visibilidade a esses jogos e aos saberes constituídos a partir deles. Falo, assim, de sua constituição histórica, entendendo-a não como uma história da origem, na qual se pretende buscar “a essência exata da coisa”, como se ela fosse “o lugar da verdade” (FOUCAULT, 1979, p.17 - 18), uma verdade maior que ali pudesse ser encontrada. Procuro ver a emergência dos saberes dos jogos discursivos da inclusão, a “entrada em cena das forças, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro” (FOUCAULT, 1979, p. 24).

Desse modo, procuro ver a relação que a instituição escolar vai estabelecendo com os indivíduos que não correspondem às expectativas da sociedade. Alguns jogos discursivos proliferam, transformam-se e constantemente atualizam-se. Modificam-se assim, as próprias instituições, de modo a atender esses indivíduos, tendo-se atualmente a inclusão escolar de todos os alunos como um imperativo.

De maneira geral, a educação formal tem sido privilégio de poucos. Em relação a essa questão:

Na antiguidade, apenas os ricos podiam usufruir da educação escolar. Na idade média, a educação formal tornou-se privilégio dos alunos dos mosteiros e filhos da nobreza. Poder e glória dos intelectuais e iluminados consistiam no fato de que podiam ler e escrever. As pessoas simples e comuns eram analfabetas. Durante a Renascença, a educação tornou-se instrumento de ascensão social, com certeza apenas para a burguesia. Somente com a introdução da obrigatoriedade escolar (na Europa) abriu-se também para as crianças do povo o acesso à educação formal. Porém as possibilidades de ascensão econômica e social, mesmo com a introdução da obrigatoriedade escolar, não se alteram. Os filhos do povo tinham que se contentar com uma formação mínima; os filhos da burguesia obtinham uma formação técnica para o comércio; enquanto a formação superior era reservada apenas à elite social (BEYER, 2005, p.12).

A forma de se lidar com as pessoas que não se enquadravam nos padrões preestabelecidos pela sociedade, como aquelas com alguma deficiência, foi se modificando no decorrer do tempo, de acordo com os saberes de cada época.

Na Antiguidade, a pessoa que não correspondia às expectativas sociais era abandonada e, muitas vezes, até exterminada, o que era aceitável, já que a pessoa diferente não era sequer considerada humana. Para Rech, o extermínio de algumas pessoas devido às suas condições atípicas era uma prática considerada necessária à manutenção da ordem social (RECH, 2010, p.69). Nesse período, a educação dessas pessoas era simplesmente desconsiderada e não constituíam um problema, haja visto que a própria “deficiência mental ou outros tipos de deformidades também não se constituíam como um problema: a sociedade simplesmente ignorava-os” (TUNES, SOUZA E RANGEL, 1996, p.7).

Na Idade Média, com a difusão da igreja cristã, algumas de suas ideias passam a servir de orientação para muitas pessoas. Entre o que se dizia na época, está que “a religião assegurava a salvação e a felicidade a quem seguir seus preceitos de bondade e amor para com seus semelhantes” (TUNES, SOUZA E RANGEL, 1996, p. 7). Segundo Rech, com a instalação da caridade cristã, observam-se mudanças em relação àqueles que apresentam algumas características atípicas, deslocando-se a ênfase dos movimentos de eliminação para os movimentos denominados como de segregação o que alcança o status de prática social, aparecendo como diretriz de conduta dos indivíduos (RECH, 2010, p. 90). Com efeito, foi nesse período que surgiram os primeiros hospitais de caridade, que abrigavam os indigentes e também as pessoas com deficiência.

A partir daí, os indivíduos que apresentavam deficiência passaram a ser direcionados a instituições, entre elas, residências, instituições hospitalares e manicômios. Isso se justifica,

de acordo com Pacheco e Costas, pela “visão assistencialista, de caridade e proteção a essas pessoas, ou porque as mesmas representavam perigo para a sociedade, a solução, portanto, era interná-las em instituições separadas” (PACHECO E COSTAS, 2004, p. 153).

Nesse período, a causa das deformidades passou a ser atribuída ao pecado. Conforme Pessoti, “a condição de cristãos, dos deficientes, os torna culpados até pela própria deficiência, justo castigo do céu por pecados seus ou de seus ascendentes” (PESSOTI, 1984, p.6). Assim, como são vistos como cristãos, entende-se que apresentam determinada deformidade devido a algum pecado e, por isso, estão submetidos a um castigo divino. Outros ainda mencionam que a pessoa deficiente está possuída pelo demônio, aconselhando o exorcismo nesse caso.

Essa situação, na maioria dos países europeus, iniciou no final do século XVIII e perdurou até meados do século XX. Desde então, o que foi se alterando foram os atendimentos das instituições, e novas áreas ganharam espaço; “o predomínio da medicina foi cedendo lugar a outras áreas científicas, como a Psicologia, que começou a focar a psicométrica e a genética, como também a Pedagogia” (PACHECO E COSTAS, 2004, p.153).

O jogo discursivo que estava instaurado era o da exclusão do sistema escolar do indivíduo que não estava de acordo com as expectativas da sociedade, tanto na Antiguidade, com o extermínio desses indivíduos, quanto na Idade Média, com a segregação em espaços separados.

O Iluminismo, ocorrido na França, com seu auge no século XVIII, defende a ideia da razão, em detrimento da explicação religiosa para as coisas, dando lugar ao que foi chamado de humanização do homem. Constitui-se, assim, uma ciência pautada em medidas, dados observáveis, verificações e comprovações, e não mais nas explicações religiosas para as coisas.

Segundo Beyer, “há pouco mais de 100 anos foi introduzida nos países europeus e (no Brasil, décadas depois) a lei de obrigatoriedade escolar” (BEYER, 2005, p. 14). Essa lei, segundo ele, valia para todas as crianças e não incluía nem a obrigatoriedade, nem o direito das crianças com deficiência física e mental de frequentar a escola pública, pois eram consideradas como “sem prontidão para a escola”. Desse modo, deveriam ficar em casa ou em outras instituições, e a escola regular não se ocupava delas.

No final do século XIX e no início do século XX, “inicia a criação de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa com deficiência uma educação moldada, além dos cuidados clínicos” (RECH, 2010, p.73). Entretanto, percebe-se a

grande influência das práticas clínicas, baseadas no discurso médico, no trabalho desenvolvido nesses espaços. Segundo Pacheco e Costas

(...) a educação inicia a segregação das pessoas com deficiência quando são criados os testes de Binet-Simon em 1905. Estes testes visavam separar das classes normais aqueles alunos que não obtinham progressos e que atrapalhavam o aproveitamento dos demais, sendo chamados de ‘débeis mentais’. Assim, foram criadas as classes especiais para os retardados de acordo com o grau de educabilidade que o diagnóstico médico-psicológico determinava, e posteriormente foram criadas classes especiais nas escolas regulares para atender os alunos com menor comprometimento. Surge, então, a educação especial, as instituições de educação especial e os professores de educação especial (PACHECO E COSTAS, 2004, p.153).

Embora as escolas e classes especiais sejam entendidas por muitos como espaços de segregação, são vistas por Beyer como espaços de atendimento especial no sistema escolar (BEYER, 2005). O autor sustenta que, “somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder freqüentar, finalmente, uma escola” (BEYER, 2005, p.14). Ele considera que um grande mérito dessas escolas é terem sido as primeiras a atender alunos com deficiência. Para ele, “as escolas especiais, portanto, não eram, como alguns pensam, escolas ‘segregadoras’, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar” (BEYER, 2005, p.14). Considero que nelas ocorre a inclusão em espaços segregados.

Um desses espaços onde se procurou a institucionalização dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, ou anormais¹³, termo que utilizarei no decorrer da tese, foi o Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, conhecido atualmente como Instituto Benjamin Constant (IBC). Destacou-se também a criação do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Bueno (1993), diz que o marco da história da Educação Especial no Brasil é a criação desses dois institutos, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo imperial.

¹³ O termo “anormais” é utilizado no mesmo sentido empregado por Lockmann (2010, p.23), “não para classificar os sujeitos a partir de sua normalidade ou anormalidade, mas por entender-se que, independentemente da nomenclatura utilizada para referir-se a esses sujeitos, estão sendo marcadas suas diferenças e eles estão sendo posicionados como anormais no interior da norma”. Terminologias como “pessoas com necessidades educacionais especiais”, consideradas politicamente corretas, não são neutras e fazem também uma operação de classificação e ordenamento, buscando a normalização.

Pensava-se na época que, com métodos e técnicas especializados, os alunos deficientes poderiam aprender, reforçando-se a ideia de que essa forma de ensino deveria estar direcionada somente a esses alunos. Tal modo de pensar e agir levou a um grande hiato entre a escola regular e a escola especial, pois ocasionou uma conduta segregadora, já que, para a escola especial, eram direcionados os alunos com deficiência e os profissionais especializados e, para a escola comum, eram direcionados os alunos ditos normais e os profissionais da educação em geral. Muitas críticas foram surgindo em relação ao atendimento especial em uma escola ou classe especial, principalmente por ele ser entendido como forma de segregação dos alunos com alguma deficiência nesses espaços separados dos demais alunos.

A escola especial surgiu para atender alunos que a escola regular não tinha capacidade de atender e, por isso, segundo Beyer, deveria ser encarada como uma “solução transitória” (BEYER, 2005, p.15). Uma das críticas ao atendimento nas escolas especiais parte de elas terem tomado, com o tempo, um caráter permanente. Tal questão suscitou a ideia de que não se poderia educar os alunos com deficiência em outro lugar a não ser nas escolas especiais (BEYER, 2005), levando ao que o autor nomeou como um “monopólio”, uma exclusividade no trabalho com esses alunos, como se fosse o melhor, mais apropriado e único possível para eles.

Os argumentos para essa crítica estão na forma de ver a deficiência, pois, desde as primeiras tentativas de educar crianças com comprometimento mental, predominou o pensamento de que “dificilmente seriam educáveis” e de que “sua situação requereria cuidados que apenas a medicina poderia suprir” (BEYER, 2005, p.17). Isso levou à supremacia dos saberes clínico-médicos sobre os saberes pedagógicos.

Desse modo, “o olhar médico sobre a pessoa com histórico de deficiência e/ou doença induz a busca pelas causas das mesmas na esfera individual, ou seja, o estudo etiológico circunscreve-se, na maioria das vezes, aos limites pessoais e familiares” (BEYER, 2005, p. 17). Assim, subestimam-se as potencialidades e enfatizam-se os déficits dessas pessoas, buscando-se a correção através de medidas terapêuticas. “O foco concentrava-se fortemente no desempenho da pessoa e sua insuficiência diante do padrão considerado normal” (BEYER, 2005, p. 17).

Nesse jogo discursivo, no qual se procurava oferecer um atendimento especial no sistema regular, outros aspectos acabavam sendo desconsiderados e a questão da deficiência não era relativizada. Os saberes da medicina exerciam grande influência sobre a educação;

posteriormente, saberes de áreas específicas da medicina que procuravam explicar a deficiência mental foram ganhando espaço, como a psiquiatria, levando a um esvaziamento dos saberes pedagógicos. Ainda hoje, pode ser percebido que as práticas pedagógicas se mantêm atreladas às orientações de caráter clínico-médico.

Do atendimento especial no sistema escolar, com as classes e escolas especiais e uma forte influência dos saberes médicos, percebe-se um movimento do jogo discursivo, que é reatualizado e modificado, buscando-se a integração no sistema escolar regular, situação em que os alunos com deficiência foram colocados nas mesmas classes dos alunos considerados normais. Esperava-se a realização das mesmas propostas por toda a turma, sendo que “era o aluno que tinha que se adaptar ao sistema” (TONINI, COSTAS, 2004, p. 62).

Em muitas situações, a integração não foi efetivada, pois as tarefas propostas a alguns desses alunos com deficiência não podiam ser realizadas, já que não eram condizentes com as características deles, e muitos não conseguiam cumpri-las. Sentiu-se, assim, a necessidade não apenas de os alunos se adaptarem às exigências do sistema escolar, mas de o “sistema buscar se adaptar às necessidades educacionais especiais dos seus alunos, através de uma educação de qualidade para todos” (TONINI, COSTAS, 2004, p. 62), o que levou a uma nova proposta – a da inclusão escolar.

As discussões sobre a inclusão escolar iniciaram nos anos 60 em vários países, levando a um movimento internacional em favor dos direitos das pessoas com algum tipo de deficiência. Esse movimento conduziu à elaboração de vários documentos que influenciaram a educação no Brasil, entre eles, o Informe de Warnock, que foi lançado em 1978, mas que já havia começado a ser discutido em 1974, quando se constituiu uma comissão no Reino Unido, presidida por Mary Warnock, que teve o grande mérito de convulsionar os esquemas vigentes popularizando novos saberes sobre a Educação Especial (MARCHESI E MARTIN, 1995).

O próprio entendimento de deficiência do modelo médico-clínico, pautado no déficit, passa a ser revisto; de acordo com o Informe de Warnock (1978), a deficiência passa a ser reconhecida como uma necessidade educacional especial que, para Marchesi e Martin, se refere “ao aluno que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolaridade que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade” (MARCHESI E MARTIN, 1995, p.11).

O que muda aqui é a ênfase, que antes era colocada na deficiência e no déficit individual e agora passa a ser direcionada para a capacidade da própria instituição escolar, cabendo a esta oferecer condições e recursos educacionais adequados diante das necessidades

e peculiaridades de cada aluno. Desse modo, passa-se à adaptação às necessidades de todos os alunos, em especial, daqueles que apresentam dificuldades, necessitando-se produzir novos saberes sobre eles. Com isso, “a educação especial deixa de ser um subsistema paralelo que se encarrega de determinados alunos considerados especiais, passando a ser um conjunto de recursos especiais a serviço da educação geral, em benefício de todos os alunos” (TONINI, COSTAS, 2004, p. 64). Assim, essa forma de educação passa a fazer parte da educação comum, não mais se constituindo como um sistema especial e separado.

Com efeito, a Educação Especial, que antes estava restrita a um grupo específico e a um espaço delimitado, “estabelecida fisicamente em espaços circunscritos, basicamente nas escolas especiais”, pode ser entendida, de acordo com a perspectiva de Beyer, a partir de um “conceito de uma educação especial móvel, dinâmica, que se desloca para atender os alunos nas escolas do ensino regular” (BEYER, 2005, p. 12). Vê-se, então, a descentralização da Educação Especial.

Em países como a Alemanha, a Itália e a Espanha, as discussões sobre a integração ou a inclusão tiveram seu início em ações conjuntas de pais e professores. Já no Brasil, houve uma influência muito grande dos movimentos internacionais e pressões a partir desses movimentos. Dessa maneira, a integração ou inclusão no país “foi articulada por estudiosos da área e técnicos das secretarias” (BEYER, 2005, p. 8), levando a um “descompasso entre o surgimento e a formalização da política educacional nacional para os alunos ditos com necessidades educacionais especiais e a realidade educacional brasileira” (Idem).

Entre os movimentos internacionais que influenciaram o Brasil quanto à inclusão escolar, em 1990, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Dessa conferência, resultou uma declaração que versa sobre as necessidades básicas de aprendizagem e estabelece compromissos para garantir a aprendizagem de todas as pessoas.

A Declaração de Salamanca é outro documento importante, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na Espanha em 1994. Nas discussões desse encontro, foi reafirmado o direito à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e foram retomadas as demandas da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990. Nesse encontro, propôs-se a adoção de Linhas de Ação para a Educação Especial a partir do princípio de que “todas as escolas deveriam acomodar as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, lingüísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p.17). Desse modo,

salientava-se que as escolas deveriam incluir “as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados” (Idem).

A implementação de escolas inclusivas é, na perspectiva trazida na Declaração, um modo eficiente de se lutar contra a segregação. Essas escolas teriam o desafio de desenvolver uma pedagogia que propusesse modos de ensinar e aprender para todas as crianças, independentemente de suas características. Vê-se, assim, que o próprio entendimento de inclusão vai sendo revisto, de forma a tornar-se mais abrangente, podendo contemplar a todos com suas diferenças.

No Brasil, vem se destacando a criação de uma vasta legislação que regulamenta a inclusão da pessoa deficiente na escola, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, que prevê o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, apresentando inúmeros artigos voltados à Educação Especial. Nesse mesmo sentido, posso citar a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, que prevê assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos à educação.

Destaca-se também a Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, falando do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer; no artigo 53, diz que *a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho*. Além disso, lhes assegura *a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*. Desse modo, vê-se a institucionalização da pessoa com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 apresenta o artigo 58, direcionado especialmente à Educação Especial, o qual diz que se entende por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. Entre outras questões, menciona-se, no artigo 58, que *o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular*. No artigo 59, aponta-se a necessidade de os sistemas de ensino assegurarem aos educandos com necessidades especiais *currículos*,

métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Cito também a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência pelo decreto 3.076 de julho de 1999.

Destaco que, em especial, o ano de 2001 foi marcado pela criação de legislações que fundamentam muitas das práticas atuais nos sistemas de ensino quanto à inclusão. Entre elas, aponto a Resolução CNE/CEB 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais à Educação Especial na Educação Básica, especialmente no artigo 2º, o qual prevê que *os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos*; o Parecer do CNE/CEB 17/2001, que fala da *organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais e da formação de professores*, indicando que *os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns*. Menciona, ainda, que são necessárias *“ações em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade dos alunos, independentemente das necessidades especiais que apresentam”* (BRASIL, 2001); e o Plano Nacional de Educação Lei 10.172/2001, onde uma parte fala especificamente da Educação Especial, mencionando diretrizes para plena integração das pessoas com necessidades educacionais especiais em todas as áreas da sociedade.

Temos também alguns documentos mais recentes, como o Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005, regulamentando a Lei 10.436, de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Além disso, a Lei 10.098, de dezembro de 2000, no artigo 18, diz que *cabe ao Poder Público implementar a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação*. Também menciono o Parecer CNE/CEB 6/2007, que traz o entendimento do *atendimento educacional especializado como uma parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns*.

As legislações do conjunto de documentos instituem práticas de inclusão para todo e qualquer aluno, determinando a matrícula de todos em classes comuns, e não mais em espaços

separados, como as escolas ou classes especiais. Tais “legislações funcionam como práticas regulamentadoras dos sujeitos e das instituições de Educação Especial ao longo dos anos” (SARDAGNA, 2008, p. 95).

Sardagna apresenta algumas informações sobre a história da Educação Especial no município de Novo Hamburgo que nos possibilitam conhecer como novos arranjos e formas de organização vão caracterizando as instituições de Educação Especial¹⁴ no decorrer do tempo. Em 1980, na então Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC), foi criado o primeiro setor para atuar na Educação Especial, conhecido como Centro de Avaliação, Diagnóstico e Orientação Educacional (CADOE)¹⁵. A autora salienta que, de acordo com o relatório da Secretaria de Educação do ano de 1983, cabe à equipe desse centro localizar, avaliar, analisar as situações educacionais dos problemas e dificuldades dos alunos, determinando suas causas para que possam ser prevenidas e corrigidas (SARDAGNA, 2008, p.142).

Assim, era realizada a classificação dos alunos com deficiência mental atendidos pela Educação Especial em três categorias: os educáveis, que, embora apresentassem um desenvolvimento subnormal, eram considerados com possibilidades de educabilidade em assuntos escolares, em ajustamento social e independência, com um mínimo de adequação ocupacional e condições de suprir-se total ou parcialmente na vida adulta; os treináveis, que eram considerados crianças que não se alfabetizavam, nem adquiriam independência completa social e ocupacional, mas que podiam desenvolver habilidades necessárias aos cuidados pessoais, tornando-se relativamente úteis no lar, no trabalho e na comunidade; e os dependentes, que eram indivíduos que apresentavam desenvolvimento precário, com fala deficiente ou ausente, sendo incapazes de tirar proveito do treinamento para ajuda própria e apresentando incapacidade para adquirir hábitos de higiene e alimentação, por isso, sem

¹⁴ Destaco a tese de doutorado desenvolvida por Sardagna (2008), intitulada *Práticas Normalizadoras na Educação Especial: um Estudo a Partir da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS na Segunda Metade do Século XX e início do Século XXI*, que apresenta contribuições importantes sobre as condições para a emergência da Educação Especial no contexto da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo nesse período.

¹⁵ O CADOE foi composto inicialmente por: Médico Neurologista – 10 horas semanais – Especialização em Residência em Neurologia; Psicóloga – 10 horas semanais – Especialização em Terapia Psicomotora; Orientação Educacional – 20 horas semanais; Coordenadora – 40 horas semanais – Pedagogia, Magistério – curso Psicopedagógico para professores de excepcionais (Relatório de 1984). A composição desse grupo quanto a número de profissionais e formação passou por várias alterações no decorrer de seu tempo de funcionamento.

possibilidade de ajustamento social e com necessidade de cuidados constantes (SARDAGNA, 2008, p.142).

A autora menciona que, nos relatórios dos anos subsequentes sobre as atividades do CADOE, consta a aplicação de um teste¹⁶ a alunos de primeiras séries e pré-escolas que os classificava, servindo para indicar aqueles que deveriam continuar na escola comum e aqueles que deveriam ir para as classes ou escolas especiais. Testes como esse são práticas classificatórias que, além de medir os desvios dos alunos em relação à média, procuram orientar a disposição dos corpos na instituição escolar. Desse modo, torna-se possível melhor vigiá-los, assim como corrigir os desvios apresentados.

Em 1991, houve uma reforma administrativa, instituída pela Lei nº 180/1991, e o setor da educação passou a denominar-se Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), como permanece até hoje. Em 1992, o setor de Educação Especial foi reestruturado, o CADOE foi desfeito, e os profissionais que nele atuavam foram direcionados ao Serviço de Orientação Educacional e à Secretaria de Saúde e Ação Social.

Novos arranjos puderam ser percebidos no que diz respeito à Educação Especial no município na década de 90, período no qual as políticas educacionais se voltaram mais para a inclusão do anormal nas classes comuns. Nesse período, vê-se a criação de novos aparatos que objetivam a efetivação da inclusão, como os diferentes serviços de apoio pedagógico.

De acordo com Sardagna (2008, p.91), no relatório de 1992 da SMED/NH, consta que foi criada uma seção de Educação Especial com o objetivo de “propiciar o atendimento educacional às crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais que apresentam deficiência mental, física, sensorial, múltipla deficiência e ao superdotado”. Já nos relatórios da mesma Secretaria, dos anos de 1984 e 1990, consta que as classes especiais foram os espaços a serem frequentados “pelo alunado com Deficiência Mental Leve”. Elas permaneceram em funcionamento até 2004, com algumas variações em quantidades de classes e de escolas nos últimos anos letivos.

¹⁶ O teste Metropolitano de Prontidão – Forma R tem o objetivo de medir as características e aquisições que contribuem para o grau de prontidão na tarefa que deverão enfrentar, tais como: aptidões e conhecimentos verbais, percepção visual e auditiva, coordenação muscular e habilidades motoras, conhecimentos de números e a capacidade de seguir instruções mantendo a atenção em trabalhos de grupo (POPPOVIC, 2007). De acordo com o relatório de 1984, analisado por Sardagna (2008), o CADOE utilizou o referido teste para avaliar 278 alunos; desses, 189 foram indicados para a classe especial e um para a escola especial. Nos finais dos anos seguintes, o teste continuou a ser aplicado. Em 1987, dos 504 alunos avaliados pelo CADOE, 355 foram encaminhados para a classe especial no ano seguinte.

Ainda segundo a pesquisa desenvolvida por Sardagna, em 1997 o programa de Educação Especial passa a contar com uma coordenadora, sendo instituído o Centro de Atendimento Interdisciplinar à Escola (CAIE), que tem como objetivo dar suporte a esse programa. Conta, para isso, com uma equipe interdisciplinar composta por uma psicóloga, duas assistentes sociais, uma psicopedagoga, várias orientadoras educacionais e uma coordenadora também com formação em psicologia. O município conta também com uma sala de recursos para deficientes visuais. A clientela atendida por esse programa é composta por alunos com problemas de desenvolvimento, necessidades especiais, dificuldades de aprendizagem, repetentes, com distúrbios de comportamento, distúrbios de visão, audição e fala e quadros psicopatológicos, clientela da escola aberta, clientela das creches com necessidades especiais, egressos da APAE e vítimas de maus tratos.

Consta ainda que, no relatório da SMED/NH de 2000, que neste ano foi instituído o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação Inclusiva (GEPEI). O objetivo desse grupo foi “fundamentar melhor o professor que atua com crianças inclusas” (SARDAGNA, 2008, p.92).

Em 2001, há uma reorganização da SMED, e a diretoria de educação é subdividida em três setores: o Acompanhamento da Aprendizagem, o Desenvolvimento Curricular e a Gestão Escolar. A Educação Especial está sob responsabilidade do primeiro setor e tem como atividades: a assistência ao educando, os estágios de psicologia, as salas de recursos e as equipes multiprofissionais. É nesse setor que é realizado o apoio à inclusão escolar através de várias ações, que vão desde encaminhamentos para a área da saúde até o acompanhamento na sala de recursos, atendimentos individuais e reuniões nas escolas, entre outros.

Em 2005, já não há mais classes especiais no município, pois foram extintas no ano anterior, e vê-se a ampliação das equipes multiprofissionais na SMED, tendo como um de seus principais objetivos assessorar as escolas quanto à inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes comuns. Quatro equipes multiprofissionais acompanham quatro núcleos, que são conjuntos de escolas de acordo com os bairros em que estão localizadas. Cada equipe, composta por uma pedagoga, uma psicopedagoga e uma psicóloga, realiza um trabalho articulado com o dos coordenadores das diferentes áreas do conhecimento.

Salientam-se, nesse período, a ampliação das parcerias para atendimento clínico/terapêutico dos alunos da Rede Pública Municipal e a criação do Núcleo de Apoio Pedagógico, que oferece atendimento em diversas áreas, como psicopedagogia, psicomotricidade, dançaterapia, aulas de Libras, sala de recursos para cegos e pessoas com

baixa visão, acompanhamento psicológico para grupos de alunos e familiares, brinquedoteca, entre outros. Há, ainda, o Projeto AFA – Aprender Fazendo,¹⁷ no qual estudantes de magistério das escolas da região auxiliam nas salas de aula os professores que recebem alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2009, a SMED/NH reorganiza-se a partir da nova administração. As equipes multiprofissionais são desfeitas, e os grupos de escolas são organizados de outro modo, procurando adaptar-se a uma estrutura existente na Secretaria de Saúde. São novos grupos a partir de quatro regiões (norte, sul, leste e oeste). A SMED organiza quatro novos grupos para assessorar as escolas, um para cada região. Cada um deles é coordenado por uma pedagoga e possui representante do setor psicossocial, que é um profissional formado em assistência social ou psicologia, e um representante do setor de Educação Especial. As áreas específicas de linguagem, ciências, sócio-história e lógico-matemática não têm representantes em todas as regiões e, por isso, circulam por todas as escolas. Cabe aos representantes do setor de Educação Especial, entre outras coisas, discutir as questões da diversidade e acompanhar as salas de recursos multifuncionais, os laboratórios de aprendizagem, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns e o trabalho dos participantes do projeto AFA e do Núcleo de Apoio Pedagógico.

Enfim, a SMED/NH busca estratégia, estabelece parcerias, implementa diversos serviços de apoio, visando a garantir a inclusão de todos na escola comum. O jogo discursivo atual da educação inclusiva que vem pautando as políticas públicas, que está na mídia e que leva as escolas à implementação de suas propostas apresenta a inclusão como um fim da educação. Conforme Beyer, “a escola inclusiva ou a escola com uma proposta de inclusão escolar tem se proposto a atender todas as crianças, sem exceção. Não determina distinções de espécie alguma, no que tange às características diversificadas de aprendizagem de seus alunos” (BEYER, 2005, p.13).

Esse jogo discursivo está pautado na garantia dos direitos de todos à educação, entendendo que a educação deve respeitar a singularidade de cada aluno. Nessa perspectiva, entre os princípios da educação inclusiva, estão: “a promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum” e o cuidado para não se “desconsiderar as

¹⁷ O projeto Aprender Fazendo – AFA é uma parceria entre a Rede Pública Municipal de Novo Hamburgo e as escolas de formação de professores da região. Prevê a atuação de estudantes de magistério no turno contrário ao de sua aula, auxiliando os professores das turmas. O projeto prevê o pagamento da escola aos estudantes das escolas privadas de magistério e o pagamento de uma bolsa aos estudantes das escolas públicas de magistério.

especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais” (BEYER, 2005, p.28). Para atender a esses princípios, segundo Beyer, algumas condições tornam-se imprescindíveis, entre elas: “a individualização do ensino, o sistema de bídência e o conceito de educação especial subsidiária” (BEYER, 2005, p.28).

Atualmente, para muitos profissionais da área da educação, a inclusão escolar é pensada como uma meta, como algo que se deseja atingir, como um fim a alcançar, aquilo que se idealiza e pelo que todos devem lutar. É como se houvesse a possibilidade de se chegar a uma sociedade em plena inclusão. São jogos discursivos produzidos e reatualizados que vêm pautando as pesquisas acadêmicas, a mídia, a legislação e as políticas públicas, entre outros.

Desse modo, entendo que os jogos discursivos da inclusão instituem saberes, que ao serem tomados como verdades, são repetidos de diferentes formas, conduzindo as condutas dos professores que ensinam Matemática, direcionando as formas de avaliar nessa área do conhecimento e mostrando, assim, o caráter governamental dos discursos.

3 O PODER-SABER DA NORMA NOS PROCESSOS INCLUSIVOS E NA AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA

A norma é um conceito que me possibilita olhar para práticas avaliativas escolares em Matemática constituídas por jogos discursivos da inclusão. O jogo que orienta a produção de saber e sustenta as relações de poder segue as regras do movimento da inclusão escolar e direciona os modos de ensinar e de avaliar na área da Matemática.

É preciso admitir a necessária articulação entre poder-saber, pois, como diz Foucault, ambos estão implicados. Não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 1987, p.27).

Por outro lado, as práticas avaliativas em Matemática são a materialidade de algumas das regras que configuram o jogo discursivo da inclusão. É nessas práticas que podemos ver essas regras em funcionamento e podemos ver, ao mesmo tempo, o que essas regras proíbem e autorizam e as relações de poder que nelas circulam. Nessa articulação poder-saber, vê-se o grande movimento dos jogos discursivos da inclusão e sua constante movimentação e reatualização.

Conforme já mencionei no Capítulo 2, essa movimentação ocorre no decorrer da história, sendo que, primeiramente, na Antiguidade, havia o extermínio daquela pessoa que era considerada anormal; dessa forma, sua escolarização não se constituía como uma preocupação da sociedade, e a pessoa estava excluída do sistema escolar. No decorrer da Idade Média, observou-se a preocupação com a institucionalização dos sujeitos considerados anormais, primeiro em hospitais e manicômios e depois em escolas e classes especiais – eles estavam incluídos, mas em espaços de reclusão. Posteriormente, observou-se a inclusão na escola comum, com a possibilidade de maior circulação desses sujeitos.

Baseado na garantia de uma escola para todos, o jogo discursivo da inclusão sustenta que todos devem estar na escola. Portanto, nessa perspectiva entende-se que, ao mesmo tempo em que se busca uma convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum, se pretende não desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais (BEYER, 2005, p. 28). Desse modo, as ideias de aceitação, tolerância e respeito à individualidade a partir da busca por uma educação humana e acolhedora vêm pautando as propostas de inclusão escolar.

Nesse sentido, o jogo discursivo da inclusão vem constituindo as práticas avaliativas escolares em Matemática, práticas essas que atualmente se caracterizam pela individualização e diferenciação de acordo com as necessidades de cada um e de acompanhamento sistemático de tudo e de todos através da diversificação das formas de avaliar e dos tempos da avaliação. É nessa diferenciação que se dá a produção da norma.

Não tive a intenção de procurar uma origem, de desvendar no passado o porquê da constituição desses jogos discursivos da inclusão, e sim de conhecer as condições que os possibilitaram. Debrucei-me inicialmente sobre a história, elegendo alguns fragmentos que, no meu entendimento, contribuíram para pensar os movimentos de inclusão e exclusão da escola de hoje.

Direciono, então, minha atenção para algumas práticas de inclusão e exclusão da Idade Média ao século XIX, a partir dos exemplos da lepra, da peste e da varíola, que foram trabalhados por Foucault. Não quer dizer que o que ocorre hoje nas escolas brasileiras seja a mesma coisa; são práticas diferentes, mas as práticas trazidas como exemplo contribuíram para a constituição do que se entende hoje por inclusão escolar e para a forma do exercício de poder que ocorre nos dias de hoje.

Utilizo-me principalmente de duas obras do autor. Na primeira, *Os Anormais*, de 1975, Foucault fala de como se constituiu a anormalidade e como ela foi sendo gerenciada. Nesse livro, interessa-me especialmente o exemplo que ele trouxe da exclusão do leproso e da inclusão do pestífero. Na segunda obra, *Segurança, Território e População*, de 1978, na qual focalizo a atenção no aprofundamento dos assuntos relacionados à lepra e à peste e nas discussões sobre a questão da varíola, o autor faz uma análise de como o poder opera em cada situação.

No decorrer da Idade Média, e principalmente no seu final, a exclusão do leproso era uma prática social com a qual se pretendia a purificação da cidade. Foucault sustenta a ideia de que essa prática “comportava uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra do não-contato” (FOUCAULT, 2001, p. 54). Formando-se, assim, duas massas estranhas uma à outra – aqueles que tinham lepra e os que não tinham –, implicando uma desqualificação tanto jurídica quanto política dos indivíduos excluídos e expulsos (FOUCAULT, 2001).

Dizer que ocorria a desqualificação jurídica e política do leproso implica dizer que não ocorria apenas o afastamento desses indivíduos das cidades, como menciona Foucault, e sim que eles “entravam na morte”, havendo uma cerimônia fúnebre na qual eram declarados mortos e seus bens eram transmitidos a outros (FOUCAULT, 2001). Ao expulsar-se o leproso

da cidade, levando a “uma divisão do tipo binário entre os que eram leprosos e os que não eram” (FOUCAULT, 2008 a, p.13), e ao ter-se a lepra como uma ameaça, não se produzia saber sobre esses sujeitos e sobre a própria doença.

Sem conhecimento da doença, também não havia controle sobre seu alastramento, tornando-se inviável manter o sujeito leproso na cidade. Assim, tornou-se necessário excluir, segregar. Viu-se em funcionamento um “poder que expulsa, exclui, bane, marginaliza, reprime” (FOUCAULT, 2001, p. 60). Nesse mesmo sentido, pode-se dizer que “a exclusão é o afastamento, o desconhecimento; é o poder negativo, punitivo, é aquele poder que, por excelência, marginaliza” (PINTO, 1999, p. 37).

Diferente do exemplo da lepra, em que havia a exclusão e não existia a preocupação com a vida do leproso, nos exemplos da peste e da varíola, com a inclusão, passa a ocorrer a preocupação com a vida dos indivíduos. Torna-se visível uma série de mecanismos que possibilitam conhecer e controlar a saúde e a doença. “A inclusão é o modelo do conhecimento e do exame” (PINTO, 1999, p. 37).

Em relação à peste, os indivíduos não eram expulsos da cidade, como no caso da lepra, mas a cidade passava a ser vigiada, entrando em quarentena. Foucault explica tal procedimento:

[...] circunscrevia-se – e aí encerrava-se bem encerrado – certo território: o de uma cidade, eventualmente o de uma cidade e de seus subúrbios, e esse território era constituído como território fechado. [...] Esse território era objeto de uma análise sutil e detalhada, de um policiamento minucioso (FOUCAULT, 2001, p. 55 – 56).

Ele sustenta a ideia de que se tratava “de quadricular literalmente as regiões, as cidades no interior das quais existia a peste, com uma regulamentação” (FOUCAULT, 2008 a, p.14) sobre a vida das pessoas, formando-se um sistema do tipo disciplinar (FOUCAULT, 2008 a). Diferente do caso da lepra, “não se trata de expulsar, trata-se, ao contrário, de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão” (FOUCAULT, 2001, p.57).

A partir dos processos de inclusão instaurados com a peste, há uma “aproximação cada vez mais sutil do poder aos indivíduos, uma observação cada vez mais constante, cada vez mais insistente” (FOUCAULT, 2001, p.58). Surgem e são cada vez mais necessários mecanismos e estratégias de controle e vigilância permanente sobre os indivíduos, suas ações, a saúde e a doença.

Desse modo, o poder disciplinar age sobre o corpo dos indivíduos, passando a esquadriñar todo o campo de visibilidade para controlá-los; nada escapa à sua permanente vigilância, à observação contínua, ao ver sem ser visto. Para Foucault, a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”, sendo que “o corpo entra numa maquinaria de poder que o esquadriña, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

A organização de uma cidade a partir da peste mostra um esquema do tipo disciplinar, pois suas subdivisões em pequenos distritos possibilitam que cada um seja vigiado individualmente. Os inspetores e as sentinelas observavam cada detalhe e faziam seus registros, constantemente captando possíveis ameaças à cidade.

Há uma mudança significativa na forma de poder. Na lepra, ao excluir-se, afastar-se, não se produz saber, havendo um poder negativo. Já para administrar a inclusão do pestífero, para que todos possam ficar nos limites da cidade, é necessário gerar um saber sobre o doente, sobre sua doença e sobre a própria cura. Ao incluir-se, gera-se “um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos” (FOUCAULT, 2001, p.60).

Pela disciplina, opera-se o esquadriñamento do corpo, que precisa ser dividido, analisado, submetido a práticas de controle minuciosas, na busca pela eficácia. O poder “é instituído para o controle do corpo do indivíduo, com o objetivo de torná-lo útil e dócil” (RECH, 2010, p.71).

Foucault entende o poder disciplinar como uma técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Ele diz que “a disciplina fabrica indivíduos” (FOUCAULT, 1987, p.143) utilizando-se de instrumentos simples, como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame.

A vigilância ou olhar hierárquico através de uma organização dos espaços institucionais e de uma fiscalização constante, com a especialização dessa função, torna-se uma das técnicas do poder disciplinar. São “pequenas técnicas de vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos, encaixe espacial das vigilâncias hierarquizadas” (FOUCAULT, 1987, p.144). Desse modo, “organiza-se um poder múltiplo, automático e anônimo em que a vigilância repousa sobre os indivíduos, e seu funcionamento é de uma rede de relações que sustenta o conjunto e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros”. (FOUCAULT, 1987, p.148).

A vigilância hierárquica dá-se através de um arranjo de espaços, da sutileza de um olhar constante que possibilita uma visibilidade geral, dominando o comportamento de cada

um, não sendo necessário para isso o uso de força em castigos físicos. Para Foucault

Graças às técnicas de vigilância, a física do poder, o domínio sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e de mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recesso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência (FOUCAULT, 1987, p.148).

A sanção normalizadora constitui-se em mais uma técnica do poder disciplinar, funcionando como um pequeno mecanismo penal que tem como objetivo punir a inobservância de “tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios” (FOUCAULT, 1987, p. 149).

Essa técnica tem um caráter corretivo, pois sua intenção é reduzir as falhas e corrigir os desvios, sendo que, para isso, funciona em um duplo sentido, de punição e recompensa. Dessa forma, há uma qualificação dos comportamentos e desempenhos a partir de dois valores opostos, do bem e do mal, sendo possível estabelecer-se um jogo de quantificação, de uma circulação de adiantamentos e dívidas, graças ao cálculo permanente das notas a mais ou a menos, hierarquizando os bons e os maus indivíduos.

Essa divisão marca os desvios, hierarquiza as qualidades, as competências e aptidões, mas também castiga e recompensa. Para Foucault, “a disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando” (FOUCAULT, 1987, p. 151).

O exame, para Foucault, constitui-se a partir da relação entre a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora. Ele “é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 1987, p.154). Nessa técnica disciplinar, todo um tipo de poder e um campo de saber acham-se implicados; ela está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto do poder e como efeito e objeto de saber, em especial, da psiquiatria e da pedagogia.

O poder na técnica do exame observa os indivíduos, capta-os, objetivando-os, colocando-os num campo de vigilância e situando-os em uma rede de anotações escritas. Abre-se, assim, a possibilidade, por um lado, da “constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, servindo para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente” (FOUCAULT, 1987, p. 158). Por outro lado, abre-se a possibilidade da “constituição de um

sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa população” (FOUCAULT, 1987, p. 158). O indivíduo, então, é transformado em um “caso” que “ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder” (FOUCAULT, 1987, p. 159).

O exame tem três características básicas. Primeiramente, inverte a economia da visibilidade no exercício do poder, já que, “tradicionalmente, o poder é o que se vê, se mostra, se manifesta e, de maneira paradoxal, encontra o princípio de sua força no movimento com o qual a exhibe” (FOUCAULT, 1987, p. 156). No exame, uma forma de poder disciplinar, “[...] ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação, impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória” (FOUCAULT, 1987, p.156), ou seja, uma vigilância constante. Em segundo lugar, faz a individualidade entrar em um campo documentário, pois “[...] seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas” (FOUCAULT, 1987, p. 157). Por fim, faz de cada indivíduo um caso que constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder. O caso é “o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros, e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.” (FOUCAULT, 1987, p. 159).

A escola, no meu entendimento, funciona como uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que compara, mede, sanciona, objetiva e extrai saberes de todos e de cada um. Ao mesmo tempo, está ligada ao exercício de poder, constituindo cada um como objeto passível de ser descrito e analisado, compondo sistemas comparativos e estimativas de uma população.

Técnicas de poder disciplinar, como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame, que surgiram nos séculos XVII e XVIII, eram essencialmente centradas no corpo individual. Para Foucault, eram procedimentos voltados a assegurar “a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade” (FOUCAULT, 1999, p.288). Além disso, através dessas técnicas, tentava-se aumentar a força útil dos corpos, com exercício e treinamento, e da “maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios” (FOUCAULT, 1999, p.288).

Retomando o exemplo trazido por Foucault sobre a inclusão do pestífero, foi o poder disciplinar que a possibilitou. Ao estar em um espaço circunscrito, o indivíduo pôde ser vigiado e corrigido quando necessário, de acordo com uma norma preestabelecida.

O controle da varíola foi uma situação que exigiu a instauração de outras formas de poder e a constituição de outros saberes, somando-se ao poder disciplinar e ao saber sobre o corpo do indivíduo. A varíola foi uma das grandes preocupações do século XVIII. Houve várias tentativas de controle dessa doença, o que se deu primeiramente pela inoculação ou variolização, que surgiu em 1720 e consistiu na implantação artificial da forma benigna da doença, com o intuito de provocar a defesa do organismo, partindo-se da ideia de que quem a contraísse uma vez e sobrevivesse não mais teria a enfermidade (FERNANDES, 1999). Posteriormente, o controle da doença ocorreu pela produção em larga escala da vacina, sendo que na Europa sua proliferação se deu no início no século XIX, com o objetivo de combater os altos índices de mortalidade, que vinham se constituindo como um grande problema social. Tanto a inoculação quanto a vacinação foram técnicas que se desenvolveram devido ao alastramento da varíola e que apresentaram quatro características principais

(...) primeiro, de serem absolutamente preventivas; segundo, de apresentarem um caráter de certeza, de sucesso quase total; terceiro, de poderem, em princípio e sem dificuldades materiais ou econômicas maiores, ser generalizáveis à população inteira, enfim e sobretudo [...] de serem completamente estranhas a toda e qualquer teoria médica (FOUCAULT, 2008 a, p. 76 – 77).

Foi necessária a utilização do saber da estatística, que trabalha com estimativas, com cálculos de probabilidade, entre outros, para mapear a vida da população, criando estratégias eficazes e, ao mesmo tempo, sutis para governá-la. Desse modo, as estratégias de controle da varíola direcionavam-se não somente ao corpo do indivíduo, como também ao corpo coletivo, a uma população. Embora a disciplina ainda permanecesse atuando, desenvolveram-se outros mecanismos, relativos à seguridade da população.

Não se trata de excluir ou de impor uma disciplina, como nos exemplos anteriores, mas, como nos explica Foucault (2008 a, p.14), “[...] o problema fundamental vai ser o de saber quantas pessoas pegaram varíola, com que idade, com quais efeitos, qual a mortalidade, quais as lesões ou quais as seqüelas, que riscos se corre fazendo-se inocular, para, a partir disso, saber qual a probabilidade de um indivíduo vir a morrer ou pegar varíola apesar da inoculação [...]”. Ele diz que “a segurança se apóia em dados materiais, a fim de minimizar os riscos e inconvenientes” (FOUCAULT, 2008 a, p.14).

Diferente do poder disciplinar que se dirige ao corpo, essa outra tecnologia de poder que aparece na segunda metade do século XVIII e que não exclui a primeira, mas a integra, dirige-se à “multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.” (FOUCAULT, 1999, p.299). Essa tomada de poder não é individualizante e dirigida ao homem-corpo, e sim massificante e direcionada ao homem-espécie. É o que Foucault chamou de biopolítica.

A biopolítica ocupa-se não do indivíduo-corpo, mas de um novo corpo, que é múltiplo, se não infinito, pelo menos necessariamente numerável. É a noção de população. A biopolítica está afeta a essa população (FOUCAULT, 1999). A biopolítica trata de fenômenos que não são individuais, e sim coletivos, dirigindo-se a acontecimentos aleatórios que ocorrem numa população e que devem ser considerados num limite de tempo relativamente longo.

Além disso, os mecanismos implantados pela biopolítica são reguladores, na medida em que procuram “fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeóstase, assegurar compensações” nessa população através de “previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar de [...] intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global” (FOUCAULT, 1999, p.293).

Retomando os exemplos da lepra, da peste e da varíola, é possível perceber como cada uma dessas doenças colocou em funcionamento um mecanismo diferente de poder:

- O sistema legal pôde ser pensado a partir do exemplo da exclusão dos leprosos, na Idade Média, uma exclusão feita por um conjunto jurídico, de leis, de regulamentos religiosos, também de rituais “que em todo caso traziam uma divisão de tipo binário entre os que eram leprosos e os que não eram” (FOUCAULT, 2008 a, p.13). Excluía-se;

- O mecanismo disciplinar pode ser compreendido pelo exemplo da peste – no fim da Idade Média, no século XVI e ainda no século XVII. Os regulamentos funcionavam, nesse caso, de uma maneira bem diferente, tendo como objetivo quadrilhar as regiões, regulamentando as cidades e indicando o que as pessoas podiam ou não fazer. Incluía-se em espaços segregados, disciplinava-se;

- Finalmente, na sociedade de seguridade, temos, a partir do século XVIII, o exemplo da varíola e das práticas de inoculação. Não se trata de excluir ou de impor uma disciplina,

como nos exemplos anteriores, e sim, a partir de cálculos estatísticos e de probabilidades, de regular, com apoio também da lei e da disciplina, garantindo, desse modo, a segurança da população. Entendo que olhar para os exemplos da lepra, da peste e da varíola abordados por Foucault me possibilitou olhar para o entendimento dos jogos discursivos da inclusão escolar atualmente e para as práticas avaliativas escolares em matemática constituídas nesses jogos.

O modelo da lepra trabalhado por Foucault mostra-nos uma divisão rigorosa entre aqueles que têm lepra e os que não têm, formando duas massas estranhas uma à outra, sendo a primeira desqualificada jurídica e politicamente pela declaração de sua morte e transmissão de seus bens. Penso que esse modelo é reativado, principalmente quando falamos das práticas de extermínio de algumas pessoas devido às suas condições atípicas, ou seja, aquelas que apresentavam deficiência mental ou alguma deformidade, ocorridas na Antiguidade. Elas eram simplesmente excluídas, não se constituindo um saber sobre elas ou sobre suas enfermidades.

Gradativamente, as práticas de extermínio vão sendo substituídas pela institucionalização desses sujeitos, o que ocorre direcionando-os para espaços separados, primeiramente aos hospitais ou manicômios e posteriormente às escolas e classes especiais. Fazendo uma analogia com o exemplo da inclusão do pestífero, vê-se que, ao estarem em um território circunscrito – hospital, classe ou escola especial –, esses indivíduos passam a ser “objeto de uma análise sutil e detalhada, de um policiamento minucioso” (FOUCAULT, 2001, p. 56), sendo foco de uma observação meticulosa, de uma individualização e estando sujeitos a um registro constante, constituindo-se um saber sobre eles. “Vai se avaliar sem cessar cada indivíduo para saber se está conforme a regra, a norma de saúde que é definida” (FOUCAULT, 2001, p. 58). É por ela que se define o lugar de cada um. Os corpos são organizados em diferentes espaços, em um ou outro tipo de escola, e desse modo podem ser vigiados constantemente.

Penso que essas práticas, que foram consideradas por muitos como práticas de exclusão ou segregação, podem ser entendidas como práticas de inclusão em espaços específicos, ou espaços de reclusão.

A inclusão na escola comum também pode ser analisada a partir do exemplo da inclusão do pestífero, pois nesse espaço também se vê o poder disciplinar em funcionamento. No entanto, diferencia-se da inclusão nos espaços de reclusão – hospitais, manicômios, escolas e classes especiais –, já que a escola comum permite uma maior mobilidade, podendo ser considerado um espaço de circulação desses sujeitos, possibilitada através de estratégias,

entre elas, a medicalização. Observa-se, entretanto, uma preocupação não só com cada um, mas com o todo. Novas técnicas começam a ser utilizadas, como a estatística, que possibilita o cálculo de probabilidades e a busca de alternativas para solucionar as dificuldades, vendo-se a formação de saberes e práticas também sobre a população e o funcionamento de um poder sobre a vida, o biopoder.

Um aspecto importante no tipo de sociedade em que se exerce o poder disciplinar é a questão da norma. Ela é tomada sempre como referência, ou seja, parte-se de um padrão, de um modelo geral ao qual todos devem enquadrar-se, sendo “em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis” (FOUCAULT, 2008, p. 75). Foucault sugere o uso da palavra “normação” para a técnica que tem como objetivo trazer aquele que é considerado anormal para o mais próximo possível da norma.

Na sociedade disciplinar, objetiva-se a normação dos indivíduos, ou seja, busca-se a aproximação do desviante da norma, que de antemão está estabelecida e é tida como um padrão de referência. Para isso, o poder disciplinar é muito útil, pois propõe instrumentos, como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame, que possibilitam a correção dos desvios. Desse modo, a normação efetiva-se pelo poder disciplinar.

O que se nota é que, nas técnicas de normalização vistas na Sociedade de Seguridade, além dos mecanismos de segurança, “as velhas estruturas da lei e da disciplina” também estão em funcionamento – com o intuito de corrigir o outro, de torná-lo normal a qualquer custo. Isso quer dizer que o aparecimento de novas técnicas não faz com que as anteriores sejam eliminadas: não existe seu apagamento. “O que existe são mudanças no período histórico em que elas se potencializam” (RECH, 2010, p. 76).

Percebe-se que as preocupações vão se tornando cada vez mais abrangentes, havendo a necessidade não mais de olhar somente para as questões corporais do indivíduo. Dessa forma, novas técnicas tornam possível extrair da população a média que incidirá sobre a norma. Nessa perspectiva, vê-se em funcionamento o mecanismo de normalização, através do qual se identifica o normal e o anormal e as diferentes curvas de normalidade, sendo que “a norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais” (FOUCAULT, 2008 a, p.83).

Em suma, no poder disciplinar, a norma emerge de um modelo, de uma medida padrão para disciplinar o corpo – prescrita pelo agenciamento dos saberes das Ciências Humanas e das disciplinas clínicas –, e o normal emerge dessa norma. Como já mencionei anteriormente, nesse caso, trata-se mais de uma “normação” do que de uma normalização, o que, de acordo

com Foucault, marca “o caráter primeiro e fundamental da norma” (FOUCAULT, 2008 a, p.42). Já na ação do biopoder, ou poder sobre a vida, as tecnologias de regulamentação vão operar com dispositivos de segurança, como técnicas preventivas no campo da medicina, da educação e da assistência social direcionadas à população. Fala-se aqui em processos de normalização, nos quais o normal vai servir como parâmetro para os diferentes gradientes de normalidade, ou seja, o normal possibilitará a emergência da norma. Dizendo de outra forma, em uma Sociedade de Seguridade, pretende-se alcançar a normalização dos indivíduos, identificando-se primeiramente o normal, o anormal e as diferentes curvas de normalidade. A operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis (FOUCAULT, 2008 a, p.83). Há uma multiplicação da norma.

Rech aborda a questão da normalização, dizendo que, nesse caso, o movimento não parte da norma, mas, ao contrário, faz dela um “gradiente”. Ela argumenta que, desse modo, a norma é expandida e flexibilizada para outros enquadramentos, que fogem à dicotomia “normal/anormal”. Ela sustenta a ideia de que a normalização se dá através da naturalização da presença do indivíduo e do seu enquadramento em uma das distribuições permitidas pela curva de normalidade, a fim de que haja o seu reconhecimento frente à sociedade (RECH, 2010). A autora ainda menciona a importância de a população tornar-se apta para aceitar a presença desse dito “anormal”, precisando ser educada para reconhecê-lo e conviver com ele sem estranhamento.

Partindo das teorizações foucaultianas, entendo que a norma pode tanto aplicar-se a um corpo que se quer disciplinar, quanto a uma população que se quer regulamentar. Foucault diz que, no século XIX, o poder “conseguiu cobrir toda uma superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra” (FOUCAULT, 1999, p. 302), a tal ponto de o autor referir-se a uma sociedade de normalização. Para ele, a sociedade de normalização é essa sociedade “em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação” (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Com efeito, torna-se possível desnaturalizar a inclusão, discutindo as razões que a tornam algo bom para todos e algo naturalizado, a tal ponto de ser vista como um imperativo dos tempos atuais. Os processos de inclusão e exclusão só podem ser pensados a partir das condições que possibilitaram a sua emergência. Desse modo, a inclusão não pode ser entendida apenas como

resultado de pressões internacionais, culminando em políticas públicas voltadas a uma educação de qualidade para todos, mais humana e democrática. Ela deve ser vista como resultado de práticas sociais que têm como objetivo conhecer e controlar os sujeitos anormais através de diferentes formas de poder. Ela é uma invenção que objetiva a normalização do indivíduo e da população.

Do mesmo modo, os processos de inclusão e exclusão não podem ser pensados como se fossem dois processos independentes um do outro. Não se pode falar em uma sociedade com uma inclusão plena ou em um indivíduo plenamente incluído. Na instituição escolar, ora estamos incluídos, ora estamos excluídos. Assim, inclusão e exclusão são indissociáveis por fazerem parte de um mesmo processo, ideia que é defendida por Pinto, para quem inclusão e exclusão não podem ser pensadas como dois processos distintos, devendo ser entendidas como “dois momentos diferenciados de um mesmo fenômeno, isto é, do fenômeno da construção, da tecitura do discurso” (PINTO, 1999, p.39). Para ela, tanto incluir quanto excluir constituem-se no discurso, referindo-se aos sujeitos já existentes, efeitos de outros discursos, ou construindo novos sujeitos (PINTO, 1999). Utilizo, assim, a expressão “in/exclusão” (PINTO, 1999, VEIGA-NETO e LOPES, 2007, LOCKMANN, 2010), entendendo a indissociabilidade entre esses processos, sendo que um termo ganha sentido a partir do outro, fazendo parte de uma mesma lógica.

A sociedade brasileira, por muito tempo, foi pensada a partir de uma relação de classes, na qual o poder era entendido a partir da dominação de um grupo sobre o outro, como dois blocos antagônicos – os burgueses e os proletários, os ricos e os pobres, por exemplo. A noção de excluído substituiu, nos discursos brasileiros dos anos 90, uma série de agentes sociais que estavam marcados ao longo da história por essas lutas, oposições e relações de poder perversas. Diluiu-se, assim, a materialidade desses sujeitos historicamente construídos, que passaram a fazer parte de uma massa disforme, os excluídos (PINTO, 1999, p. 34).

Uma das consequências importantes desse movimento é que o excluído perde sua identidade corpórea, não sendo mais o pobre ou o rico, o burguês ou o proletário. Todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra. Não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído (PINTO, 1999).

Retomando os exemplos da lepra e da peste trabalhados por Foucault, neles se evidenciava a coincidência entre o indivíduo e a sua condição de excluído e incluído. O leproso era excluído do grupo, do espaço específico daquela cidade; já o indivíduo vítima da peste era incluído, vigiado e rigorosamente acompanhado para ser corrigido. Em sociedades

contemporâneas complexas, tal coincidência não ocorre, devido às múltiplas inserções do indivíduo no corpo social, fazendo com que cada um possa ser incluído por algumas condições e, ao mesmo tempo, excluído por outras (PINTO, 1999).

Outra consequência que também se destaca “relaciona-se ao fato de o excluído não ter seu contraditório, sua oposição, seu antagonico: o proletariado não objetiva ser burguês, daí a possibilidade da relação antagonica; o excluído não se antagoniza com o incluído, ao contrário, luta para ser um deles” (PINTO, 1999, p. 34). Inclusive, por não haver contradição, abre-se espaço para novas formas de relação de poder, e não mais se permite que algumas agudas contradições se expressem e até mesmo se constituam. (PINTO, 1999, p. 34)

O termo “in/exclusão escolar” também vem sendo utilizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão/Unisinos (GEPI), coordenado por Maura Corcini Lopes, na tentativa de desnaturalizar o entendimento de inclusão como ponto de chegada, como uma situação permanente. Segundo Lockmann (2010, p.32), o GEPI entende que “não existe alguém que possa estar completamente incluído nem mesmo alguém completamente excluído. Ocupamos diferentes posições: ora estamos incluídos em algumas situações; ora estamos excluídos de outras”.

Lopes e colaboradoras falam sobre diferentes gradientes de inclusão, de acordo com a participação. Para elas, “qualquer sujeito dentro de seu nível de participação poderá, a todo o momento, estar incluído ou excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas” (LOPES; LOCKMANN; HATTGE E KLAUS, 2010, p. 5-6), sendo que o que vai variar é o nível dessa participação.

Tomo, então, in/exclusão no sentido utilizado por Lopes, como “(...) invenções de nosso tempo. Invenções completamente dependentes e necessárias uma para a outra” (2007, p.11). Lopes e Veiga-Neto, ao tecerem algumas considerações sobre essa questão, procuram problematizá-la dizendo que, “afinal, se aquilo que está em jogo é executar o melhor – mais efetivo, mais econômico, mais permanente – governo da população, então é preciso, antes de mais nada, promover o maior ordenamento possível dos elementos que a compõem” (VEIGA NETO e LOPES, 2007). Para eles

Tal ordenamento, nas lógicas das políticas da inclusão, funda-se no direito à igualdade, aqui entendida como mesmas garantias de acesso e permanência para todos. O ordenamento dá-se por operações de aproximação, comparação, classificação e atendimento das especificidades. Portanto, as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles) em situação de exclusão (p.958-959).

Esses autores destacam, ainda, que tanto a inclusão quanto a exclusão acontecem no âmbito da norma, inferindo o quanto, ao ser naturalizada, também “aquelas operações de ordenação – aproximação, comparação e classificação e atendimento das especificidades – parecem naturalmente necessárias” (p.959). A norma funciona, então, como uma matriz de inteligibilidade, justificando as políticas e práticas de inclusão e dando-lhes sentido.

Com o imperativo da inclusão escolar, os jogos discursivos da inclusão vão produzir novos saberes que incidem sobre as práticas avaliativas escolares em Matemática. Por muito tempo, as ênfases dessas práticas recaíram sobre a memorização de conhecimentos preestabelecidos, constatados através de testes e provas e com resultados expressos por notas ou conceitos. Com o projeto de uma educação para todos, mais humana e democrática, deslocam-se as ênfases, trazendo-se o aluno e suas necessidades para o centro do processo educativo e enfocando-se as discussões sobre metodologia e formas de avaliar de acordo com ela. Assim, a autoavaliação e observação constantes passam a fazer parte das práticas avaliativas, e a expressão da avaliação passa a ocorrer através de relatórios e pareceres descritivos.

No meu entendimento, as formas de avaliar a partir dos jogos discursivos da inclusão funcionam na perspectiva da in/exclusão escolar. Um exemplo disso é quando um professor escolhe um conjunto de atividades diferenciadas para determinado aluno devido às dificuldades que apresenta, com o objetivo de que esse aluno possa estar incluído em uma determinada turma. Com efeito, esse aluno acaba incluído no âmbito social, podendo participar daquele grupo, entretanto, é excluído no âmbito curricular, já que saberes curriculares que são trabalhados com toda a turma não são trabalhados com ele. Em um exemplo dessa forma de in/exclusão, observei uma professora propor a um aluno que realizasse a contagem de materiais, como palitos de picolé e tampinhas de garrafa, enquanto os demais colegas da turma operavam com algoritmos. Para a professora, tal ação estava

possibilitando a inclusão desse aluno, pois, segundo ela, todos estavam trabalhando com o mesmo assunto. Para mim, embora o aluno estivesse em sala, em termos de saberes, não era a mesma coisa solicitar a contagem de materiais e fazer os referidos cálculos matemáticos. Por isso, penso que estava ocorrendo, nesse exemplo, a in/exclusão escolar – inclusão social, pois se estava possibilitando ao aluno estar naquele grupo, e exclusão no âmbito curricular, já que os saberes desenvolvidos na atividade de contagem de objetos concretos e no desenvolvimento de algoritmos não são a mesma coisa, então, esse aluno estava sendo privado desses saberes da Matemática escolar.

Considerando que estar incluído remete à ideia de se ter sucesso na escola, qualquer um que não consiga corresponder às expectativas escolares acaba em risco iminente de exclusão, merecendo uma atenção diferenciada na escola. Nesse sentido, a Matemática vem se constituindo historicamente como uma área que produz o fracasso escolar de muitos alunos, sendo nela que os sujeitos mais encontram dificuldades. Assim, sustento a ideia de que a in/exclusão escolar deve ser vista de maneira mais abrangente, não se restringindo apenas àqueles sujeitos com deficiência, de quem a Educação Especial vem se ocupando, mas estendendo-se a todos que estão na escola, sujeitos a situações de in/exclusão escolar.

Na dissertação de mestrado desenvolvida por Fabiana Boff de Souza da Silva, intitulada *A(pre)nder) matemática é difícil: problematizando verdades do currículo escolar*, ela se propõe a problematizar o enunciado “aprender matemática é difícil”, procurando ver como ele vai se instituindo como uma verdade no currículo escolar. Para ela, ditos como “só pode ser inteligente para estar cursando matemática!”, “a matemática é importante para a vida”, “a matemática é difícil”, “a matemática é para poucos”, entre outros, fazem parte do discurso pedagógico que legitima tal disciplina, posicionando-a como “algo privilegiado” dentre as áreas de conhecimento escolar. Esses ditos, ao serem tomados como verdades, passam a ser naturalizados tanto dentro quanto fora da escola.

Nesse mesmo sentido, Bampi diz que o discurso da Educação Matemática, “ao posicionar a Educação Matemática e, particularmente, a Matemática como um saber que tudo pode descrever e explicar, pode ser uma fantasia, mas tem efeitos reais e concretos – efeitos de domínio e de controle” (1999, p.27). Para ela, nesse discurso, o saber matemático é entendido como um conhecimento universal, “um saber que esclarece, que ilumina os indivíduos e a realidade, desde que ele seja aprendido com métodos adequados” (BAMPI, 1999, p.27).

Na investigação desenvolvida por Silva, ela propõe discussões com alunos de um

segundo ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Canoas/RS sobre questões relacionadas à matemática, a partir das quais são produzidas duas unidades de sentido: “o formalismo da matemática escolar como dificultador da aprendizagem” e “a não-aprendizagem em matemática como uma posição ocupada pelos sujeitos escolares”.

A partir da primeira unidade de sentido produzida: “o formalismo da matemática escolar como dificultador da aprendizagem”, a autora apresenta os termos utilizados pelos alunos ao se referirem à matemática escolar, argumentando que, ao estarem ligados a fórmulas, regras, sinais e letras, nos remeteriam à constituição da matemática escolar como um conjunto de jogos de linguagem marcado pelo formalismo, instituindo determinados critérios de racionalidade. Estes constituem a matemática escolar com as marcas da escrita, da abstração, do rigor, da “pureza” e do cumprimento de regras, e seguem uma sequência determinada, em que “no início é fácil e depois vai complicando e ficando mais difícil” (SILVA, 2008, p.84). A autora sustenta a ideia de que as matemáticas vinculadas às diferentes formas de vida se constituem em diferentes conjuntos de jogos de linguagem, com critérios de racionalidade específicos. “A gramática da matemática escolar seria, então, constituída por regras específicas que são ligadas ao formalismo e ao pensamento abstrato” (SILVA, 2008, p.81). Entretanto, a gramática da matemática de fora da escola tem outras regras, que, por isso mesmo, muitas vezes não são reconhecidas pelos alunos.

Para Silva, os alunos “não só não reconhecem essas gramáticas como diferentes, como acabam atribuindo a sua dificuldade não à matemática como uma ciência exata e abstrata, mas sim a eles próprios, dizendo que ‘aprender matemática é difícil’, já que eles não se esforçam, não prestam atenção, não têm interesse e empenho” (SILVA, 2008, p.84). Desse modo, aqueles que não aprendem Matemática são situados numa condição natural ou essencial de não-aprendizagem.

Silva produz, a partir disso, a segunda unidade de sentido, “a não-aprendizagem em matemática como uma posição ocupada pelos sujeitos escolares”. Nas discussões com os alunos, eles dizem ser atenção, interesse, capacidade e esforço “essenciais” para a aprendizagem dessa disciplina. Para a autora, isso ocorre devido à linguagem matemática ser carregada de símbolos que não são os mesmos usados nas outras disciplinas escolares. Assim, “por não ser a mesma linguagem, necessitaria de mais ‘esforço’, ‘capacidade’, ‘interesse’ e ‘atenção’” (SILVA, 2008, p.94).

Silva (2008) contrapõe esse entendimento da não-aprendizagem da Matemática como uma condição natural ou essencial de não-aprendizagem, apoiando-se nas ideias de Lopes e

Fabris para quem “alunas e alunos ocupam, na escola, posições em relação ao referencial aprendizagem; uma dessas posições é da não-aprendizagem” (2005, p. 4). Essas posições “são condições inventadas que fazem com que o sujeito se assujeite aos saberes que, autorizados dentro do campo do saber científico, o descrevem e o constituem como alguém problemático que merece atendimento diferenciado para poder aprender como a maioria dos sujeitos aprende – que são chamados de aprendentes” (LOPES; FABRIS, 2005, p.5).

Nesse sentido, as autoras advertem que pensar esses sujeitos “que não estão aprendendo aquilo que a escola quer ensinar, como e quando ela propõe ensinar” como ocupando uma posição de não-aprendizagem é diferente de “situá-los numa condição natural e essencial de não-aprendizagem. Isso porque, ao ocupar uma posição de não-aprendizagem, a permanência do sujeito pode ser transitória e dependerá de outras relações que o posicionem em outros lugares, ou até da apropriação por parte da escola de outras formas de conhecer” (LOPES; FABRIS, 2005, p.5).

É comum que os sujeitos sejam situados numa condição natural e essencial de não-aprendizagem a partir de uma avaliação apontando aqueles que são aprendentes, os que não são e aqueles que estão sob o risco de tornarem-se não-aprendentes. Quando os alunos participantes da pesquisa falaram sobre avaliação, relacionaram a ideia de ser difícil aprender Matemática com suas notas, mencionando notas inferiores à média, notas vermelhas ou notas baixas. Assim, são comparados continuamente quanto à média escolar e posicionados quanto à sua aprendizagem ou não, desconsiderando-se a ideia da escola como produtora desses sujeitos não-aprendentes.

Entendo que as discussões propostas por Silva na sua investigação me possibilitam ver como as verdades sobre a Matemática vão sendo produzidas discursivamente, levando a uma hierarquia que posiciona a Matemática em um lugar privilegiado entre as diferentes disciplinas do currículo (SILVA, 2008). Assim, a Matemática, ao ser essencializada, vai sendo marcada pela não-aprendizagem dos alunos e pelo insucesso na avaliação escolar.

Retomando as discussões sobre os jogos discursivos da inclusão, entendo que, com eles, as práticas avaliativas escolares na Matemática se voltam para a normalização do sujeito, lançando-se ao âmbito individual, do corpo, ao acompanhar o aluno através de uma vigilância constante e da correção dos desvios, tentando aproximar cada um da norma e operando estrategicamente na produção de sujeitos de maneira própria do poder disciplinar. Assim, tais práticas classificam e hierarquizam os alunos de acordo com os seus níveis cognitivos e propõem estratégias para que eles sejam corrigidos constantemente.

Do mesmo modo, passa-se do âmbito específico do aluno para um âmbito mais amplo, próprio da seguridade, com o direcionamento da população no sentido preventivo, regulando-se o desempenho de cada um e do grupo como um todo por meio de cálculos estatísticos. Assim, enquadra-se cada um nos diferentes gradientes da norma, fazendo-se com que todos sejam regidos por ela.

Com efeito, a avaliação produz e também consolida formas de governar a todos e a cada um a partir das mudanças que vão sendo propostas nos modos de classificar os alunos (KLEIN, 2010). Para Klein, a avaliação passará a ser, a partir dos ideais modernizadores, muito mais preventiva, através da observação permanente e contínua do professor. Este deverá não apenas almejar a classificação do aluno, mas também intervir em seu processo de aprendizagem, a fim de considerar as capacidades do estudante. Essas capacidades reconhecidas, segundo a autora, “visam à inclusão do aluno na escola e a garantir a sua permanência e sucesso também em relação ao Projeto Social Moderno” (KLEIN, 2010, p. 72).

Há um alargamento da norma, pela flexibilização da avaliação, a fim de que todos possam estar incluídos na escola. Diferencia-se e individualiza-se a avaliação de acordo com as peculiaridades de cada um, criando-se estratégias vigilância, de correção e regulação, como os serviços de apoio, e novos saberes vão sendo constituídos – tudo isso buscando a inclusão, que, como visto, em muitas situações, é excludente. Dessa forma, com o processo de inclusão de todos na escola, torna-se possível um melhor governo, uma melhor condução das condutas de todos e de cada um.

4 PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, falo dos percursos metodológicos empreendidos nesta tese que me possibilitaram a análise do *corpus* empírico, a partir das ferramentas que fui elegendo no decorrer da investigação.

Registrei em um diário de campo as informações trazidas pelas representantes da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo (SMED/NH) que me permitiram ler e entender melhor as enunciações do material de pesquisa. Realizei uma análise de documentos dessa Secretaria. Posteriormente, direcionei-me a uma escola municipal, na qual analisei documentos, entrevistei a equipe diretiva e professores e observei práticas relacionadas à avaliação – em sala de aula, nos conselhos de classe e na sala da coordenação pedagógica.

O diálogo com representantes da SMED/NH ocorreu em dois momentos. Primeiramente, em março de 2008, conversei com a Diretora de Educação, tendo como objetivo apresentar a proposta da pesquisa. Depois, em maio de 2008, conversei com a representante da área da Matemática, com o objetivo de conhecer melhor o universo onde pretendia desenvolver a investigação. Ambas as conversas foram registradas em um diário de campo.

Desse modo, após a aceitação da Diretora de Educação da SMED/NH em participar da pesquisa, pude conhecer a organização dessa Rede de Ensino e também algumas questões sobre a avaliação na área da Matemática, principalmente no que se relaciona ao que chamei de jogos discursivos da inclusão escolar, a partir dos dizeres da representante da área da Matemática dessa Secretaria. Assim, elaborei um breve panorama do universo no qual pretendia pesquisar – a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo e uma das escolas vinculadas a essa Secretaria.

A Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo possui um total de 20 Escolas de Educação Infantil, 56 Escolas de Ensino Fundamental e um quadro de 1.379 professores vinculados à sua administração. Quarenta Escolas de Ensino Fundamental possuem turmas com atendimento na disciplina de Matemática, totalizando 227 turmas, nas quais atuam 69 professores nessa disciplina específica.

Algumas escolas, segundo a representante da SMED/NH, apresentavam muitas dificuldades na avaliação escolar em 2008, período do início da pesquisa, em especial, em algumas áreas específicas, entre elas, a Matemática, principalmente em relação à proposta da

SMED/NH, que apresentava uma política de educação inclusiva. A meu ver, essa proposta possibilita a mobilização e reatualização daquilo que venho chamando de jogo discursivo da inclusão, produzindo saberes que, ao serem tomados como verdades, orientam as práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática nas escolas vinculadas àquela Secretaria. Algumas escolas foram ditas pela SMED/NH como tendo “dificuldades no processo de avaliação na área de Matemática” por apresentarem um “alto índice de reprovação” nessa disciplina específica.

Em conversas com a representante da SMED/NH, foram mencionadas, ainda, algumas preocupações relacionadas ao que chamei de jogo discursivo da inclusão. Entre elas, mencionou-se a dificuldade de aprendizagem de muitos alunos que, segundo os professores, estavam muito aquém do que era esperado para a série – o que para eles podia ser decorrente da proposta da Secretaria em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Esses professores relacionavam essas dificuldades à aprovação nas séries iniciais de alunos que, segundo eles, não teriam as condições necessárias para acompanhar o que era exigido pelas áreas específicas, entre elas, a Matemática.

Como ações propostas pela SMED/NH, salientaram-se os investimentos na formação de professores que trabalham com a inclusão, sendo propostos encontros sistemáticos, mensalmente, no decorrer de todo o ano, para discutir questões diversas relacionadas a esse tema, entre elas, a avaliação dos alunos.

Também se viu a ampliação de serviços de apoio à inclusão, como as Salas de Recursos, com o objetivo de atender, prioritariamente em turno contrário ao da aula regular, os alunos que estavam apresentando dificuldades no processo de aprendizagem, destacando-se a discussão entre os professores que atuavam em sala de aula e aqueles que participavam desse serviço. Nesse mesmo sentido, é criado em 2007 o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), que tem como um de seus objetivos realizar o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e com Dificuldade de Aprendizagem, assessorando as famílias e escolas quanto ao processo de inclusão desses estudantes nas escolas regulares, minimizando a quantidade de encaminhamentos para as escolas especiais.

Nos anos seguintes, no decorrer da tese, há uma reorganização dos serviços, e são implementadas as Salas de Recursos Multifuncionais, direcionadas ao atendimento de alunos com deficiência, sendo equipadas com diversos materiais, de acordo com necessidades específicas dos alunos. Também são criados os Laboratórios de Aprendizagem, com o objetivo de atender os alunos com dificuldades de aprendizagem em turno contrário ao das

aulas.

Em 2011, a SMED/NH institui o Pacto pela Aprendizagem, em que se propõe uma série de ações que visam à aprendizagem dos alunos e à superação da reprovação escolar. Entre elas, são ampliadas as parcerias com outras Secretarias, principalmente de Saúde e Assistência Social, no sentido de buscar atendimento aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e também às suas famílias, entendendo-se que, muitas vezes, as dificuldades que aparecem na escola estão atreladas a questões de saúde e organização familiar, entre outras.

Nesse sentido, também é constituída uma comissão responsável pela implementação da proposta do Ministério da Educação, de progressão continuada, conforme o Parecer CNE/CEB 11/2010 e a Resolução CNE/CEB 7/2010¹⁸. Ela é constituída por representantes das Redes Públicas, Municipal e Estadual e da Rede Privada e envolve também as instituições que formam professores na cidade em nível médio e superior. Várias das ações propostas pela SMED/NH foram desencadeadas pela constatação das dificuldades relacionadas às práticas avaliativas dos professores.

Ao conversar com as representantes da Secretaria, conhecer suas preocupações e ver a proliferação de serviços de apoio à inclusão e as inúmeras ações que delas decorriam, vários questionamentos passaram a me ocorrer. Questionei-me: qual a relação existente entre dificuldade na avaliação e reprovação? Como as práticas avaliativas nas escolas são influenciadas pela inclusão escolar? Como isso ocorre na área específica da Matemática?

¹⁸ O Parecer CNE/CEB 11/2010 fixa diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, que no Art. 30 propõe que, nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, devem assegurar, conforme o inciso III, a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. Propõe ainda, no § 1º, que, mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. A Resolução CNE/CEB 7/2010 fixa diretrizes para o ensino fundamental de nove anos e, no Art. 27, diz que os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, enviairão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida. § 1º - Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como "promoção automática" de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

Desse modo, direcionei-me à escola indicada para a pesquisa, procurando conhecer as práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática e ver como os jogos discursivos da inclusão as constitui.

Trata-se de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental que atendia, em 2010, momento em que iniciei o trabalho de campo, 973 alunos, da educação infantil (faixa etária de cinco anos) ao 6º ano do ensino fundamental, oferecendo também a educação de jovens e adultos – da etapa 3 (5ª série) à etapa 6 (8ª série de oito anos). Tinha um total de 52 professores e 16 funcionários. Possuía quatro turmas de 5º ano (oito anos), cinco turmas de 5º ano (nove anos) e três turmas de 6º ano (oito anos), com um total de cinco professores atuando nessas turmas na disciplina de Matemática, mas somente um deles tinha formação específica nessa área.

A escola aliava-se à política da SMED/NH de desenvolver uma educação inclusiva, tendo na sua Proposta Político-Pedagógica (2009) que a finalidade da escola é “a educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, visando o desenvolvimento integral do aluno e o seu preparo para o exercício da cidadania” (p.5). Propõe, para isso, que a educação oportunize “que o aluno se torne um cidadão capaz de dar continuidade à construção de uma nova sociedade, com direito a participação igualitária, sem distinção de classe social, raça e credo” (p.5). Salienta, então, “a importância da Coordenação Pedagógica no sentido de viabilizar a formação continuada dos professores para a diversidade que envolve a comunidade escolar” (p.16), indicando a necessidade de “uma escola aberta à mudança e que atenda aos interesses e às necessidades dos educandos e da comunidade escolar” (p.18); o compromisso da equipe diretiva da escola estaria em “estudar e manter-se atualizada quanto às realidades e problemáticas da inclusão, assumindo-a como direito de todos, independente de necessidades educativas especiais” (p.27 e 28). Aponta também para a “necessidade dos atendimentos de profissionais especializados (orientadora educacional, psicólogo, assistente social) para intervir nos casos mais urgentes” (p.15).

Quanto à análise dos documentos da SMED/NH, ela foi realizada no decorrer de 2008, sendo retomada em vários momentos da elaboração da tese. Esses documentos constituíram o meu material empírico inicial, através do qual olhei para o jogo discursivo da inclusão, procurando conhecê-lo por sua expressão ou materialidade nas enunciações teóricas. Entendo que saberes produzidos nesse jogo funcionam como regras que, ao serem tomadas como verdades, instituem formas de ser professor, determinando como avaliar em Matemática; evidencia-se, assim, que “o saber entra como elemento condutor do poder, como

correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão na malha do poder” (VEIGA-NETO, 2005, p.143). Os documentos colocam em andamento discursos – filosóficos, morais, “científicos” –, instituindo práticas, definindo a organização do espaço, orientando decisões pedagógicas e administrativas na escola (BUJES, 2002).

Nas enunciações do jogo discursivo da inclusão nos documentos da SMED/NH, certas coisas podem ser ditas, e um determinado grupo de profissionais ou instituições está autorizado a fazê-lo, sob certas circunstâncias. Esses limites circunscritos, para Foucault, são os “regimes de verdade”. Veiga-Neto sugere:

“o que mais interessa, então, é tomar o texto menos por aquilo que o compõe por dentro, e mais ‘pelos contatos de superfície que ele mantém com aquilo que o cerca’, de modo a conseguirmos mapear o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça, justifica e dá vida” (VEIGA-NETO, 2005, p. 127).

Nesse sentido, Bujes diz que os regimes de verdade associados aos campos teóricos, entre eles, a educação, operam realizando um estrito controle sobre os discursos e levando a uma naturalização dos conceitos – produzindo o apagamento das relações de poder que os constituiu historicamente. Para a autora, “ao pôr em evidência esse controle exercido sobre os discursos, as formulações provenientes do universo foucaultiano afirmam que a produção da verdade é um empreendimento histórico, uma coisa deste mundo, um mecanismo centralmente envolvido com o exercício do poder” (BUJES, 2005, p.184).

Ao garimpar os **documentos da SMED/NH**, minha ideia foi trabalhar com os Projetos Pedagógicos dessa Secretaria. Entretanto, fui surpreendida com essa variedade de documentos, nomeados de várias formas e com diferentes conteúdos e estruturas de organização, entre eles, Projetos Pedagógicos, Diretrizes, Orientações Gerais e Propostas Curriculares, todos orientando o trabalho desenvolvido nas escolas vinculadas à Secretaria, que escolhi como espaço para o desenvolvimento da pesquisa. Esses documentos, além de serem bastante diversos, na sua grande maioria, apresentavam imprecisão ou ausência de dados de identificação, como data, responsáveis pela elaboração, objetivos, entre outros. Essas características levaram a certa dificuldade na sua compreensão, além de apontarem para uma descontinuidade quanto às propostas desenvolvidas, que a meu ver está relacionada a mudanças na administração pública a partir de processos eleitorais.

Assim, o corpus de análise inicial da pesquisa conta com 12 documentos (**anexo D**): 1 - Educação e Mudança - Lema do Ano 88 – (1988), 2 - Proposta Curricular (1992), 3 - Plano

Decenal de Educação, Cultura e Desporto (1992-2001), 4 - Diretrizes Básicas da Proposta Curricular das Séries Iniciais do 1º Grau (1995), 5 - Manual de Organização da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (1999), 6 - Coletânea de Dados (2002), 7- Coletânea de Dados (2003), 8 - Coletânea de Dados (2004), 9 - Projeto Qualificação de Diretores da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (2004), 10 - Plano de Estudos – Rede Municipal de Ensino – Edição Revisada (2005), 11 - Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo (2007-2016) e 12 - Projeto Político-Pedagógico (2007).

Optei por utilizar os documentos da SMED/NH de 1988 a 2008, considerando um período de 20 anos, pois, no Brasil, foi um período de muita importância na área da educação. Nessa época, viu-se a transformação e reatualização do jogo discursivo da inclusão, com esta funcionando como um imperativo, como algo a ser perseguido por todos.

Relaciono a reatualização dos jogos discursivos da inclusão com as características desse período, no qual se viu uma grande luta por garantia de direitos, tendo a sua materialização na Constituição Federal¹⁹, que foi sancionada em 1988 e é considerada um marco quanto ao retorno do país ao regime democrático.

Na década de 80, no Brasil, vários acontecimentos serviram como condições de possibilidade para a elaboração da Constituição Federal de 1988 como “a mais democrática e a que mais incluiu, no sentido estrito de Foucault” (PINTO, 1999, p. 53). Entre os episódios desse período, ocorreram grandes mobilizações, como em 1983, quando se viu o movimento pelas “diretas já”, com as pessoas nas ruas lutando pelas eleições diretas para presidência; já em 1985, viu-se o povo mobilizado pela recuperação do presidente eleito Tancredo Neves; e, em 1986, logo após o Plano Cruzado, novamente o povo estava nas ruas, agora se mobilizando como fiscal do Sarney. Além disso, marcou essa década a proliferação de movimentos sociais e identitários (como de mulheres, negros, indígenas, da pessoa com deficiência), e também se observou a desorganização econômica e os fracassos na estabilização da moeda.

Na Constituição Federal de 1988, a população brasileira é

¹⁹ A Constituição Federal de 1988 foi promulgada em 3 de outubro de 1988 pelo então Presidente da Câmara de Deputados, Ulysses Guimarães. No seu discurso, referiu-se à “Constituição Cidadã”, devido à grande mobilização popular ocorrida ao seu redor. Foram enviadas 122 emendas populares, somando ao todo 12.265.854 assinaturas (PINTO, 1999).

(...) classificada, dividida, nomeada em diversos grupos, com direitos específicos e diferenciados. O trabalhador deixa de ser só o trabalhador e passa a ser o trabalhador urbano, o rural, o doméstico, o desempregado involuntário. Cada um com seus direitos particulares; o cidadão tem direitos claros mesmo quando cumprindo pena, e mesmo aí tem diferenciação de sexo – a mulher presidiária tem direitos como mãe e como membro de uma família; independente de sua condição, os cidadãos votam e têm direitos universais à saúde e à educação; este cidadão é homem, mulher, índio, criança, adolescente, filho adotado, idoso, carente, inválido, deficiente físico, a mãe, o pai (PINTO, 1999, p. 53).

Em relação às pessoas deficientes, essa Constituição procurou garantir os seus direitos nos mais diversos segmentos da sociedade, entre eles, a educação. Tal questão pode ser vista no Título VIII, Capítulo III, art. 205, que prevê o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, muitos outros artigos dessa Constituição foram voltados aos direitos da pessoa deficiente, entre eles: o art. 5º dos direitos fundamentais; o art. 23º e 24º, da proteção integral e social das pessoas portadoras de deficiência; o art. 37º, do percentual de cargos públicos para pessoas portadoras de deficiência e critérios de sua admissão; e o art. 214º, da educação especial.

A partir daí, muitas outras leis, decretos e regulamentações foram divulgados, no sentido de garantir os direitos das pessoas deficientes em todos os segmentos da sociedade e, em especial, na educação. Tal questão foi ainda mais reforçada pela pressão de movimentos internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais.

Retomando o que vinha discutindo anteriormente, justifico, assim, ter iniciado a pesquisa com os documentos de 1988. Explico, ainda, que o último documento analisado datava de 2007 e servia como referência para os trabalhos de 2008 das escolas vinculadas à SMED/NH, pois foi o último documento a ser elaborado quando iniciei a pesquisa. Desse modo, os documentos utilizados foram dos últimos 20 anos, o que considerei um período adequado, visto que foi nesse período que a inclusão escolar mais esteve nas políticas públicas brasileiras, circulou na mídia, fez parte das discussões acadêmicas, enfim, se constituiu como um imperativo. Dessa forma, nesse período, os jogos discursivos da inclusão proliferaram, transformaram-se e atualizaram-se como nunca.

Quanto à análise dos documentos, minha intenção não foi esgotar todos os assuntos abordados por eles, e sim procurar conhecer, a partir das expressões ou enunciações teóricas, os saberes constituídos a partir dos jogos discursivos da inclusão sobre a avaliação, em especial, na área específica da Matemática, como a expressão ou materialidade linguística de determinadas regras. Através de um exercício sistemático de leitura, organização e reorganização de trechos, procurei conhecer expressões e enunciações teóricas dos jogos discursivos da inclusão e os saberes sobre avaliação produzidos nesses jogos.

Entendo que os saberes dos jogos discursivos da inclusão, ao serem tomados como verdades, colocam em funcionamento as regras do jogo discursivo da inclusão, já que neles estão implicadas relações de poder que vão, através de uma luta de forças, determinando modos de ensinar em Matemática e de avaliar nessa área específica do conhecimento. Como diz Foucault, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1987, p.27).

Para conhecer as práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática e ver como os jogos incidem nessas práticas, ver suas regras estratégicas em funcionamento e aquilo que elas autorizam e proíbem, escolhi uma das escolas ditas pela representante da SMED/NH como tendo “dificuldades na avaliação em Matemática”. O critério utilizado para identificar as escolas com essa característica foi relacionado pela representante da SMED/NH ao “alto índice de reprovação” que apresentavam.

Defini para a participação na investigação uma escola que se colocava como inclusiva, a partir da sua Proposta Político-Pedagógica, e que apresentava em sua trajetória, e não apenas no ano de proposição da pesquisa, altos índices de reprovação em Matemática, baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além disso, essa escola possuía um número significativo de professores atuando no ensino na área específica da Matemática.

Quanto ao IDEB, a escola selecionada para participação na pesquisa apresentava, nas séries iniciais do ensino fundamental (4º e 5º anos), 3,7 em 2007 e 3,6 em 2009, sendo inferior à média municipal, que foi de 4,8 em 2007 e 4,8 em 2009, e também à média nacional, que foi de 4 em 2007 e 4,4 em 2009.

Em relação aos participantes da pesquisa, foi definido que seriam os professores de 5ºs e 6ºs anos da escola, totalizando cinco professores que ensinam Matemática, além da diretora e da coordenadora pedagógica. Tal definição deu-se em concordância com a direção e coordenação da escola, sendo priorizados os professores que apresentavam dificuldades na

avaliação na área de matemática e que, segundo a equipe da escola, eram os que apresentavam alto índice de reprovação nessa área, reforçando o posicionamento da representante da SMED/NH sobre essa questão.

Quanto aos índices de reprovação, solicitei à SMED e à Escola que me fornecessem esses dados, de 1998 a 2010. Entretanto, a Escola possuía apenas os dados atuais, devido à troca da equipe diretiva, e a SMED conseguiu apresentar-me informações da Escola a partir de 2006.

Com esses dados, foi possível ter uma noção da Matemática no contexto geral da Escola quanto aos índices de reprovação. Se fizermos um comparativo entre os índices de reprovação dos últimos cinco anos da Escola na área da Matemática nos 5ºs anos, teremos: em 2006, 23,%; em 2007, 14%; em 2008, 4%; em 2009, 17%; e, em 2010, 31%. Embora tenha havido uma diminuição na porcentagem de alunos reprovados em 2007 e 2008, veremos que esse número ainda é bastante significativo se considerarmos que em torno de 20 alunos são reprovados anualmente.

Já nos 6ºs anos, se fizermos um comparativo entre os índices de reprovação em Matemática dos últimos cinco anos da escola, teremos a seguinte situação: em 2006, 16% de reprovação; em 2007, 11%; em 2008, 15%; em 2009, 15%; e, em 2010, 14%. Foi pouco significativa a variação dos índices de reprovação nessa série.

A Matemática foi a disciplina que mais reprovou nos 5ºs anos na escola participante da pesquisa em 2006, 2007, 2008 e 2009. Em 2010, teve um alto índice de reprovação, superado apenas pelo da disciplina de Língua Portuguesa.

Nos 6º anos, a situação foi similar. Em 2006, 2007 e 2010, a Matemática foi a disciplina que mais reprovou. Em 2008, foi a disciplina que mais reprovou, juntamente com a disciplina de Ciências, que teve um índice equivalente. Em 2009, teve um alto índice de reprovação, sendo superado apenas pelo da disciplina de Língua Portuguesa.

Realizei um primeiro contato com a Escola e procurei formalizar o convite para participação na pesquisa, o que se deu inicialmente através da apresentação da proposta de pesquisa à diretora da Escola em novembro de 2010, momento em que expliquei o porquê de a SMED ter indicado a escola para participação na pesquisa.

Também solicitei o Projeto Pedagógico da Escola, com o objetivo de ter uma noção sobre a organização da Escola e sua proposta.

Posteriormente, em fevereiro de 2011, expliquei a proposta e formalizei o convite para participação na pesquisa à coordenação e a cada professor indicado a participar,

individualmente. Nesse mesmo momento, foram esclarecidas todas as dúvidas, e houve o aceite em participar por todos os convidados, sendo assinado o termo de consentimento informado (ANEXO II).

Realizei, então, uma entrevista semiestruturada (ANEXO III) com a coordenadora da Escola e com os professores participantes da pesquisa, mais especificamente, com os cinco professores de 5º e 6º anos do ensino fundamental que ensinam Matemática. O objetivo dessa entrevista foi perceber como os jogos discursivos da inclusão e os saberes produzidos nesses jogos incidem nas práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática.

A escolha da entrevista semiestruturada deu-se para possibilitar a flexibilidade e a inclusão de novos questionamentos e também de assuntos que não estivessem preestabelecidos, caso houvesse necessidade. Desse modo, tomei a entrevista não como uma simples técnica, mas olhando-a como um evento discursivo complexo, forjado pela dupla entrevistado/entrevistador, assim como por tudo o que ocorre no momento e situação de sua realização no decorrer das trocas entre ambos e nos caminhos imprevistos que podem trilhar. Considero, assim, que “é nesse terreno entre o esperado e o inesperado, entre a repetição e a inovação, que resvalam as entrevistas” (SILVEIRA, 2002, p. 126 – 127).

Aproximo-me da ideia de Silveira ao não conceber a fala do entrevistador como instrumento de extração de verdades, e sim como um “provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas” (SILVEIRA, 2002, p. 134). Com a realização das entrevistas, não tive a intenção de extrair as verdades sobre a avaliação em Matemática a partir dos jogos discursivos da inclusão, mas entendo estar fazendo parte da constituição de verdades ao propor alguns questionamentos sobre o assunto.

Além disso, ao se responder a uma entrevista, o entrevistado leva em conta o destinatário, “procurando provocar uma interpretação (sua interpretação) e procurando controlá-la” (LARROSA, 1996, p.474), momento no qual “se abrem múltiplas diferenças, múltiplos espaços de sentido. Em primeiro lugar, porque nossas histórias são distintas conforme a quem as contamos” (LARROSA, 1996, p.474).

Entendo, desse modo, que “as palavras de um entrevistado são respostas a perguntas enunciadas por um locutor situado, numa circunstância previamente definida de uma ou outra forma...” (SILVEIRA, 2002, p. 134) e sobre as quais se busca entender muito mais as significações compartilhadas do que as verdades. Assim como Silveira, também compreendo a entrevista como uma “arena de significados”, onde estão imbricadas as relações de poder. Através dela, o entrevistado é convocado a falar sobre suas experiências e sobre as práticas

avaliativas que desenvolve em Matemática a partir dos jogos discursivos da inclusão.

Nesta investigação, procuro colocar em relevo a importância das palavras, pois, como diz Larrosa, “não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (LARROSA, 2002, p.21). E, como diz Foucault, as palavras têm uma história, pertencem a uma época, obedecem a regras, estão inseridas em determinada ordem discursiva (1998 a). Nessa perspectiva, Fischer sugere que “linguagem e representação, discursos e enunciados, são parte vital das práticas – eles mesmos são práticas, e estas se impõem aos sujeitos” (FISCHER, 2002, p.66).

Todas as entrevistas foram previamente agendadas, de acordo com as possibilidades de substituição do professor em sua sala, caso estivesse dando aula, ou com a hora atividade de cada professor. Foram realizadas individualmente em um local privado, sendo registradas por escrito a partir da autorização de cada entrevistado. Foram realizadas as entrevistas com os sete participantes da pesquisa no mês de abril, tendo a duração de duas horas cada uma, aproximadamente.

Na entrevista, a coordenadora, além de responder as questões, afirmou que alguns dados não poderiam ser fornecidos devido a mudanças de componentes da equipe diretiva da escola, dando-me a entender que não tinha acesso aos registros anteriores.

No decorrer das entrevistas com os professores e início das análises a partir dos registros feitos, fui sentindo a necessidade de realizar algumas **observações em sala de aula** para poder acompanhar as práticas avaliativas em Matemática. Solicitei aos professores que me informassem sobre quando ocorreriam avaliações, para que eu me dirigisse à Escola e pudesse fazer observações em sala de aula. A proposta foi bem aceita, e houve concordância de todos os professores quanto à realização dessas observações. Entretanto, apenas uma professora, inicialmente, deu-me retorno sobre essa questão, sendo realizada a observação em uma de suas turmas. Outros dois professores comentaram, em uma de minhas visitas à Escola, que não haviam me dado retorno porque eles avaliavam tudo e a todo o momento, mas disseram que eu poderia ir às suas salas de aula quando desejasse. Fiz contato com eles, avisando, então, que iria à Escola para fazer essa observação no dia seguinte, sendo que um professor me recebeu e o outro faltou à escola, não justificando a sua ausência. Os demais professores simplesmente não se manifestaram quanto ao assunto, mesmo após eu reiterar a solicitação. Desse modo, foram realizadas observações nas salas de aula de dois professores que efetivamente se sentiram à vontade para receber-me. Acompanhei um turno de trabalho de um dos professores no mês de maio e de outro no mês de junho, totalizando oito horas de

observação em aula. As observações foram registradas para posterior análise.

Ao propor, além das entrevistas, a observação das práticas avaliativas em Matemática em sala de aula, não pretendi buscar o descompasso entre aquilo que se diz e aquilo que se faz, nem mesmo comprovar se aquilo que se diz é realmente o que se faz, já que, assim como Foucault, entendo os discursos como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2002, p.56). Penso que o que se faz é constituído pelos diferentes jogos discursivos; estes constituem saberes que, ao serem tomados como verdades, acabam por incidir sobre as práticas.

Acompanhei também os **Conselhos de Classe** das turmas de 5^{os} e 6^o anos, em 2011, realizando **observações** desses momentos e **registros escritos** das falas, dos comentários, das discussões e dos gestos. Considero os Conselhos de Classe muito oportunos para ver as práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática, pois é o lócus institucionalmente definido para que essa questão seja discutida coletivamente pelo grupo de professores. Participei de dez Conselhos de Classe, nos meses de maio e junho de 2011, totalizando 40 horas de observações, todas registradas em um diário de campo e posteriormente analisadas. Além disso, tive acesso aos diversos registros escritos desses Conselhos: perfil da turma feito por cada professor conselheiro e discutido por todos os professores no Conselho de Classe, planilha de cada turma com registros sobre todos os alunos, planilha individual de cada aluno com registros detalhados de cada um, na qual consta a dificuldade, o que já foi feito para recuperar essa dificuldade e o que se pode fazer.

Nos Conselhos de Classe, uma série de decisões foi tomada, ocasionando algumas práticas a serem desenvolvidas na escola pela coordenação pedagógica. Observei também algumas dessas práticas, que foram decorrentes dos referidos Conselhos, o que ocorreu em **observações** realizadas em dias seguintes aos dos Conselhos de Classe de que havia participado, totalizando 12 horas de observação.

No meu entendimento, o jogo discursivo da inclusão que está nas expressões ou enunciações teóricas dos documentos da Secretaria de Educação produz saberes que também estão nas falas dos professores, tanto nas entrevistas quanto nos Conselhos de Classe, que são tomados como verdades sobre a inclusão, conformando, conduzindo e produzindo as condutas dos professores e direcionando suas práticas avaliativas em Matemática. Desse modo, funcionam como jogos estratégicos, e a materialidade de suas regras está nessas práticas.

Nas condutas dos professores, na forma como avaliam em Matemática, enfim, nas suas práticas avaliativas, estão em funcionamento as regras instituídas pelo jogo discursivo da

inclusão. Olhar para as práticas possibilita capturar tais regras estratégicas e o que elas, ao mesmo tempo, autorizam e proíbem, isto é, as relações de poder que se estabelecem.

5 O JOGO DISCURSIVO DA INCLUSÃO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL

Neste capítulo, articulo as enunciações teóricas dos documentos da SMED/NH com as falas dos professores nas entrevistas e as práticas avaliativas registradas durante as observações em sala de aula e também no decorrer e após os Conselhos de Classe, para constituir as unidades de análise. Minha ênfase está na análise das práticas; quando recorro também ao que aparece nos documentos e nas falas dos professores para analisar as práticas, é porque me apóio no entendimento de discurso de Foucault, tratando-os como práticas. Assim, entendo não existir um descompasso entre aquilo que dizemos e o que fazemos ou, dizendo de outro modo, entre os discursos e as práticas. Nesse sentido, concordo com Sommer quando diz que “não se pode afirmar que existe uma contradição entre o dito e o feito em nossas escolas, o que se faz é condicionado pelo que se diz [...]” (SOMMER, 2005, p.14).

Percebi que os saberes do jogo discursivo da inclusão produzidos nas enunciações teóricas dos documentos da SMED/NH apareceram também nas falas dos professores que ensinam Matemática, que, ao serem atravessados pelas relações de poder, os tomam como verdades, naturalizando-os. As regras desse jogo discursivo estavam em funcionamento na produção das práticas avaliativas escolares em Matemática desses professores, as quais dão sustentação a esse jogo e, ao mesmo tempo, o questionam, movimentando-o constantemente.

Há, então, quatro unidades de análise, que apresento a seguir. Faço em cada uma delas uma breve introdução, que antecede um conjunto de quadros mostrando as enunciações teóricas, dizeres e práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática; nessas enunciações, estão alguns saberes do jogo discursivo da inclusão, e podem ser percebidas as regras desse jogo em funcionamento nas práticas. Finalizo cada item apresentando minhas análises e argumentações a partir do objetivo inicial que me propus: ver de que maneira os jogos discursivos da inclusão vão constituindo as práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática na contemporaneidade.

Contei com a colaboração de sete professores para o desenvolvimento da investigação – a diretora da Escola, a coordenadora pedagógica e cinco professores que ensinam Matemática nos quintos e sextos anos da Escola. Eles foram identificados aqui como professores 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

5.1 PRÁTICAS DE INDIVIDUALIZAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO

O jogo discursivo da inclusão está pautado na ideia de uma educação para todos, mais humana e democrática, na qual a avaliação precisa ser flexibilizada, de forma que consiga abarcar a todos. Para isso, tudo deve ser avaliado a todo o momento, devendo haver uma individualização e diferenciação da avaliação, contemplando, assim, as necessidades de cada um.

A partir da realização da análise dos documentos e dos registros das observações e entrevistas, direcionei-me a análise do material, destacando trechos e organizando enunciações.

Este movimento permitiu-me ver um primeiro conjunto de enunciações teóricas dos documentos da SMED/NH, que mostram a produção de alguns saberes sobre a avaliação a partir do jogo discursivo da inclusão, evidenciando-se a “*avaliação como um processo constante*” que direciona as práticas escolares.

Ação avaliativa cumpre também o papel de identificar dificuldades para que sejam programadas atividades diversificadas de recuperação ao longo do ano letivo, adequando o planejamento às necessidades dos alunos para que possam produzir novas aprendizagens. Documento 10, p.67, 9º p.

A avaliação deve cumprir com sua função didático-pedagógica, ou seja, auxiliar na melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e por isso deve se realizar de forma dinâmica, participativa, sistemática, objetiva e válida. Documento 4, p.25, 2º p.

A avaliação como elemento do processo de ensino e de aprendizagem tem que ser dinâmica, como é o ensino e a aprendizagem. Se em cada momento podem ocorrer novas aprendizagens, o resultado da avaliação deve ser provisório, e a avaliação deve ser realizada no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação deve ser a mola propulsora, o elemento que dinamiza a ação pedagógica do professor. São os resultados que o professor constata, no decorrer do processo, que indicam a necessidade de interferência e qual o tipo de interferência que deve ser feita para prosseguir na caminhada de construção do conhecimento. Documento 4, p.25, 3º p.

Nas práticas avaliativas escolares, é possível ver funcionar a regra do jogo discursivo da inclusão que entende a *avaliação como processo constante* que deve direcionar as práticas

dos professores. Um exemplo disso está na fala do professor 5 e da professora 4 sobre suas práticas avaliativas, apresentada abaixo:

O referido professor, como os demais professores participantes da pesquisa, concordou que eu pudesse ver as práticas avaliativas em Matemática, observando-as nas salas de aula. Ficou, assim como os demais, de informar-me em que momento estaria realizando uma dessas práticas, para que eu pudesse fazer a observação. Ao encontrar-me determinado dia na sala dos professores, questionou-me: “não vieste observar as minhas avaliações?”. Comentei então que, como havíamos combinado, estava aguardando o seu contato informando o dia de sua realização para que pudesse me dirigir à Escola para esse fim. De imediato, ele comentou: “não fiz contato porque avalio tudo e o tempo todo, então, poderias vir quando quisesse”. A professora 4, que também ensina Matemática e que acompanhava a conversa, concordando com o colega, disse que pensava do mesmo modo. Assim, marquei as observações nas turmas dos dois professores para o dia seguinte.

Esse momento na sala dos professores mostrou que os saberes dos jogos discursivos da inclusão que aparecem nas enunciações teóricas dos documentos da SMED/NH estão também nas falas dos professores e são tomados como verdades, instituindo formas de ser professor e de avaliar na área da Matemática.

No segundo conjunto de enunciações, são evidenciados outros saberes produzidos a partir do jogo discursivo da inclusão, também objetivando abarcar a todos, propondo, a meu ver, uma *diferenciação e individualização da avaliação de acordo com as necessidades de cada um* para que ocorra a inclusão.

O professor precisa, pois, desenvolver uma verdadeira “engenharia de manipulação de tarefas”, das mais fáceis às mais complexas, estudando as diferenças individuais, observando os pontos fortes e fracos de seus alunos. (Documento 2, p. s/n, 4º par.)

Ação avaliativa cumpre também o papel de identificar dificuldades para que sejam programadas atividades diversificadas de recuperação ao longo do ano letivo, adequando o planejamento às necessidades dos alunos para que possam produzir novas aprendizagens. (Documento 10 – p.67, 9º par.)

O parâmetro é a individualidade, comparar a criança com ela mesma, conhecer, acompanhar, registrar seus avanços, são aspectos essenciais na prática avaliativa. (Documento 10 – p.67, 7º par.)
A avaliação auxilia o professor e o aluno a refletir sobre as condições de ensino e aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades educacionais individuais, especiais e coletivas do grupo, orientando e redirecionando o processo como um todo. (Documento 10 – p.67, 8º par.)

Esses saberes são naturalizados e tomados como verdades pelos professores, passando a funcionar como regras que incidem sobre suas práticas avaliativas em Matemática.

Vê-se que as regras do jogo discursivo da inclusão postas em funcionamento nas práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática pressupõem a flexibilização da avaliação. Assim, está estabelecido como regra que deve se avaliar a tudo e a todo o momento; para isso, o professor deve realizar uma avaliação diferenciada e individualizada, de acordo com as necessidades de cada aluno. Ao seguir as regras desse jogo, o professor será um “professor inclusivo”, realizando uma “avaliação inclusiva”.

Um exemplo de diferenciação e individualização da avaliação está na fala da professora 3, que menciona uma prática avaliativa com um aluno que apresentava dificuldades em realizar as atividades matemáticas exigidas pela escola:

Tem alunos que só conseguem fazer oralmente, vamos valorizar isso... Como um aluno que vende algodão doce, concluiu o ensino fundamental com avaliação diferenciada, não conseguia registrar, formalizar, mas vende, compra, produz... Sabe fazer a conta de cabeça. (Entrevista 1 - Professora 3)

Nessa situação, a professora diz que avaliou o aluno na escola a partir dos conhecimentos matemáticos de uma prática cotidiana. Segundo ela, tais conhecimentos deveriam ser considerados, pois nessa prática o aluno mostrou que conseguia lidar com o dinheiro, manipulando-o, contando-o e fazendo troco. Em contrapartida, era exigido dos demais alunos da turma que fizessem um registro, formalizando aquilo que sabiam.

Essa estratégia, de individualização e diferenciação da avaliação, na qual a professora considera o que o aluno trouxe das práticas sociais, está relacionada à questão do ensino e aprendizagem do que é tido pelos professores como “conhecimento matemático escolar” a ser ensinado. Para a discussão que empreendo, opto por utilizar “saberes matemáticos”, por entender que aquilo que é ensinado não se constitui como campo autônomo, disciplinar, como

no caso do conhecimento, e sim constitui as práticas sociais e também é constituído por elas, sejam elas escolares ou não escolares. Para Bello, na perspectiva foucaultiana, se tem o entendimento que “as práticas sociais podem gerar domínios de saber que, além de formar os objetos, conceitos, técnicas, têm constituído sempre formas de ser sujeito”. (BELLO, 2010, p.561)

De certa forma, esses saberes da prática cotidiana que foram considerados pela professora, ao estarem na escola e serem aceitos, estão sendo legitimados, institucionalizados, adquirindo o estatuto de verdade. Considerá-los nesse espaço torna-se condição importante para que o aluno siga o fluxo da educação básica, permanecendo e fluindo na escola; dizendo de outro modo, esse saber da vida – “fazer de cabeça” –, ao tornar-se um saber válido, tanto possibilita que o aluno seja aprovado quanto lhe permite a socialização. Com efeito, o aluno consegue estar na escola e conviver em sociedade.

No meu entendimento, a partir dessas regras do jogo discursivo em funcionamento, individualizou-se e diferenciou-se a avaliação, o que implicou o reconhecimento de um saber matemático de práticas sociais outras, que não as escolares. Assim, a professora preocupou-se com a questão do saber matemático escolar, mas este precisou ser repensado a partir do jogo discursivo da inclusão.

Outro exemplo de individualização e diferenciação da avaliação ocorreu no Conselho de Classe do 6º ano D, no qual a professora 4 fala sobre sua prática avaliativa, mostrando essa regra em funcionamento ao referir-se ao aluno M, que apresenta dificuldades em Matemática:

É difícil avaliar. Realiza contagem até o 20, mas não tem noção de quantidade. Trabalho com bastante material concreto, mas, no dia seguinte, não lembra mais... Que avaliação a gente faz? Não dá para fazer um parecer escrito e não colocar nota? Fiz revisão de tabuada, todos trabalharam multiplicação e, com ele, fiz contagem de material concreto, está dentro do assunto. No parecer dele, vou colocar o que ele consegue para não ficar tão ruim. (Conselho de Classe 3 - 6º ano D - 9 anos - Prof. 4)

Nessa situação, a professora relata que propôs a realização de uma atividade diferenciada, de contagem de material concreto, por um aluno que apresentava dificuldades em realizar as atividades matemáticas propostas à turma. A professora realizou uma facilitação da atividade, de modo que se tornasse acessível àquele aluno, enquanto os demais

alunos trabalhavam com algoritmos da multiplicação. No entendimento da professora, a questão do “conhecimento matemático escolar” estava sendo trabalhada, tanto que procurou justificar a escolha da atividade dizendo que “estava dentro do assunto”.

Diferente da primeira situação, neste caso, considero que a professora opera com um entendimento de saber matemático fabricado a partir do jogo discursivo da inclusão, que não é um saber matemático escolar, e também não é um saber matemático de práticas sociais outras. A atividade que propõe não desenvolve um saber matemático que possibilite o fluxo na escola, nem a socialização, como no exemplo anterior.

Entendo que, a partir do jogo discursivo da inclusão, a prática realizada pela primeira professora, de avaliação processual e de individualização e diferenciação da avaliação de acordo com as necessidades de cada aluno, – envolvendo o uso do dinheiro –, mostra a efetivação da política da inclusão. Nessa política, sair da escola ou ser reprovado são questões que não podem acontecer. Então, a professora produz estratégias que permitem aos alunos permanecer ali e dar continuidade no fluxo da escolarização básica, o que faz parte da ordem estratégica da inclusão.

Desse modo, o caráter político, de direito à educação, é respeitado, e o caráter estratégico, de participação em um grupo, é viabilizado. Assim como, a questão do saber matemático é contemplada, seja pelos saberes matemáticos escolares ou por aqueles saberes matemáticos de práticas sociais outras.

Entretanto, devemos olhar com cautela para essas práticas avaliativas nos aspectos relacionados aos saberes matemáticos, pois, algumas vezes, como no exemplo da contagem, há um entendimento de saber que não é um saber matemático escolar, e também não é um saber matemático de práticas sociais outras. Nessas situações, o caráter epistemológico é desconsiderado. Assim, acaba ocorrendo uma inclusão excludente.

Penso que a vasta discussão na área da educação sobre as questões que devem ser trabalhadas na escola, entre elas, o cotidiano, a vida, a cultura, acaba mudando ou interditando o referencial estrutural das disciplinas. São propostos outros saberes, e os professores acabam por definir saberes de práticas sociais outras que possibilitem “estar ali”, pois permitem a socialização e a participação, em detrimento daqueles saberes escolares disciplinares. No meu entendimento, um não pode sobrepor-se ao outro.

Se, por um lado, há uma maior abrangência daquilo que deve ser ensinado nas escolas, o que ocorre na tentativa de se superar “um currículo tradicional essencialmente técnico” (CEREZER, 2002, p.1), que não responde às demandas da contemporaneidade, inserindo-se

conteúdos que há bem pouco tempo jamais fariam parte das propostas escolares, por outro, os saberes das áreas específicas parecem ficar enfraquecidos.

Entre as discussões na área da educação que repercutiram na inserção de outros conhecimentos na escola, está o movimento de reconceitualização do currículo, em 1970, na tentativa justamente de superar o seu caráter tecnocrático. Nesse movimento, destaco duas concepções que considero pertinentes por inserirem outros conhecimentos no currículo escolar que até então não eram considerados: a concepção fenomenológica, para a qual “o currículo é concebido como lugar de experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência” (CEREZER, 2002, p.2); e a concepção do currículo como autobiografia, para a qual “o currículo é entendido de forma ampla, como experiência vivida, se entrelaçando o conhecimento escolar, as histórias de vida e o desenvolvimento intelectual e profissional, permitindo a transformação do próprio eu” (CEREZER, 2002, p. 2)

Ainda nesse mesmo sentido, considero que Paulo Freire, através da Pedagogia Libertadora, também influenciou a entrada de outros saberes na escola. Ele criticou o currículo tradicional por sua distância da situação de existência das pessoas envolvidas no processo de conhecer, considerando que o currículo deveria conceber a experiência como fonte primária para temas significativos ou geradores (CEREZER, 2002, p. 3).

Além disso, outras discussões atuais, como as das questões gênero e sexualidade, de identidade e diferença, as ideias de currículo multiculturalista e a inclusão escolar, vêm possibilitando debates sobre aquilo que deve ser trabalhado na instituição escolar.

A definição de saberes produz determinadas verdades. Na área específica da Matemática, a Etnomatemática tem problematizado as verdades do saber matemático disciplinar, que estão naturalizadas nos currículos escolares, trazendo a possibilidade de outros saberes passarem a compor esse currículo nas escolas, o que não se dá de maneira tranqüila, mas por disputas pelas relações de poder-saber que se estabelecem. Assim, alguns saberes vão sendo legitimados, passando a integrar o currículo escolar, e outros vão sendo descartados.

Nas palavras de Knijinik, “o que move a Etnomatemática a pesquisar e a analisar as possibilidades de incorporação das diferentes matemáticas no currículo escolar não é o fato de estas serem consideradas como um ‘núcleo válido’ para o acesso ao saber hegemônico” (KNIJINIK, 2004, p.105). Se fosse entendida dessa forma, serviria apenas como uma ponte para se ascender à Matemática oficial, o que seria uma visão bastante simplista para a questão. Na perspectiva da autora, a Etnomatemática problematiza a questão do acesso ao

conhecimento, sustentando a ideia de que as histórias dos grupos desprivilegiados socialmente não sejam apagadas, passando a compor o currículo escolar.

Há o reconhecimento pela Etnomatemática de o saber matemático disciplinar ser aquele legitimado pela sociedade e o entendimento de que todos os grupos sociais, se assim o desejarem, têm direito de acessá-lo. Entretanto, ela vem problematizar o acesso a outros saberes historicamente apagados na instituição escolar.

Carmen Becker Leites (2005), na sua dissertação de mestrado, onde utiliza teorizações sobre Currículo e Etnomatemática para pesquisar sobre a cultura da violência a partir da sua própria prática, argumenta que a Etnomatemática se interessa pelas culturas, narrativas e práticas sociais dos indivíduos. Segundo ela, “são essas narrativas que os constituem como sujeito ou como grupo, não se desqualificando, como simplificada alguns são levados a pensar, o conhecimento matemático oficial” (LEITES, 2005, p.12).

Na escola participante da pesquisa, trazer a vida, as experiências e a cultura do aluno acaba sendo um saber útil para a individualização e a diferenciação da avaliação na Matemática a partir das necessidades de cada um. Fica evidenciado o lugar central que o aluno passa a ocupar na organização da própria proposta escolar e, em especial, da avaliação, sendo suas necessidades e particularidades que definirão a ação do professor. A ideia de partir da necessidade dos alunos naturaliza-se e é tomada como verdade pelos professores, direcionando suas práticas.

O professor observa cada aluno, vê quais são suas necessidades e, a partir disso, organiza a sua avaliação e a sua prática pedagógica. Dispensa-lhe uma atenção exclusiva, escolhendo atividades avaliativas diferenciadas, fazendo um atendimento individualizado e, principalmente, propondo uma série de encaminhamentos para outros profissionais de dentro da escola e também externos a ela para acompanharem seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo essas estratégias avaliativas direcionadas aos alunos que não conseguem aprender a Matemática escolar, aqueles tidos como anormais.

Essa centralidade no aluno a partir das suas necessidades, que vem sendo evidenciada nos jogos discursivos da inclusão e caracterizando as práticas escolares e, em especial, as práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática na escola participante da pesquisa, parece ser comum à própria escola contemporânea. Entretanto, já podia ser identificada nos discursos do Movimento da Escola Nova, evidenciando os saberes da psicologia articulados às práticas escolares.

O trabalho desenvolvido por Jean Itard, em 1800, na França, já mostrava o entrecruzamento da educação com saberes médicos e psicológicos, mesmo antes do Movimento da Escola Nova. Itard, examinando o menino Vitor de Aveyron, que havia sido criado por lobos e encontrado em uma floresta, sustentou a ideia de “educá-lo e reintegrá-lo à sociedade” (BANKS-LEITE e GALVÃO, 2000, p.15). Realizou uma série de intervenções, descrevendo-as, discutindo-as com a comunidade científica da época e publicando-as. Seu trabalho articulou diferentes campos do saber, tornando-se referência para médicos, psicólogos e pedagogos. Foi, entretanto, com o Movimento da Escola Nova, também denominado como pedagógico-terapêutico ou psicoeducativo, através da articulação que implementou entre a educação e a área da psicologia, modificando as práticas escolares, que ocorreu o fortalecimento dos discursos da psicologia e dos saberes dessa área na educação.

Maria Montessori, médica italiana, foi uma das precursoras da Escola Nova. Ela, inclusive, teve acesso aos relatórios de Jean Itard, entusiasmando-se com eles (BANKS-LEITE e GALVÃO, 2000). Inspirada nos seus estudos, ela argumentava que era necessário investir na organização do ambiente escolar para que estivesse adequado às necessidades e interesses da criança. Para ela, se houvesse um ambiente preparado adequadamente, a criança “assimilaria qualquer cultura difundida no ambiente sem necessidade de ensino” (MONTESSORI, 1971, p.11). Montessori desenvolveu também vários materiais que tinham como objetivo educar as crianças, acreditando que “trabalhando com eles o tempo que deseje [...] poderá ter uma aprendizagem livre de coações” (VARELA, 2002, p.95). A liberdade constituiu-se em um dos princípios do seu trabalho. Um dos materiais desenvolvidos por Montessori, bastante conhecido e mencionado pelos professores da escola participante da pesquisa, foi o material dourado.²⁰

Claparède, outro precursor do Movimento da Escola Nova, em 1911, utilizou pela primeira vez a expressão “educação funcional” para designar aquela que se assentava na questão da necessidade. Para ele, “a atividade é sempre suscitada por uma necessidade, e um ato que não seja ligado de alguma forma a uma necessidade é uma coisa contra a natureza” (CLAPARÈDE, 1940, p. 194). Esse autor acreditava que as práticas oriundas da necessidade eram mais eficazes que as práticas de punição, esforço e repetição da escola tradicional.

²⁰ Material que tem como objetivo auxiliar no ensino e aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos algoritmos. É composto por peças de madeira em três dimensões: as unidades são representadas por quadrinhos; as dezenas, por uma barra composta por dez quadrinhos; as centenas, por um quadrado composto por cem quadradinhos (unidades)/dez barrinhas de dezenas; e a unidade de milhar, por um cubo.

Decroly, outro representante da Escola Nova, dizia que a ênfase das propostas escolares deveria assentar-se sobre as necessidades básicas, que eram: alimentar-se, abrigar-se, defender-se do perigo e produzir, ou seja, trabalhar, divertir-se e descansar. No seu entendimento, as necessidades básicas geravam interesses e estes levavam ao conhecimento. Ele sugeria que as propostas escolares fossem organizadas através de centros de interesse a partir das necessidades básicas.

No Movimento da Escola Nova, a criança e o seu desenvolvimento estão no centro do processo educativo, sendo necessário conhecer seus interesses e necessidades para desenvolver o trabalho na escola. Desse modo, “práticas psicoeducativas ou pedagógico-terapêuticas inserem-se no campo pedagógico pelas articulações dos saberes médico-psicológicos e pedagógicos” (LOCKMANN, 2010, p. 103).

Os pensadores do Movimento da Escola Nova preconizavam uma proposta pedagógica inovadora, que respeitasse as necessidades e o desenvolvimento das crianças. O modo de trabalhar com os conteúdos escolares, a organização das aulas, as atividades desenvolvidas e a forma de avaliar são ressignificadas no interior dessa concepção pedagógica. Assim, de uma avaliação centrada no resultado final, a partir de conhecimentos memorizados, própria da educação tradicional, passa-se para uma avaliação que considera o aluno e sua aprendizagem, trazendo-o para o centro do processo educativo.

Esses discursos do Movimento da Escola Nova não são os mesmos que estão nas escolas brasileiras hoje, mas constituíram-se como condições de possibilidade para a emergência de um discurso contemporâneo que traz o aluno e as suas necessidades para o centro das discussões sobre educação e sobre a avaliação, a partir do jogo discursivo da inclusão. Não percebemos, entretanto, que foram constituídos historicamente e já haviam sido apontados, de alguma forma, por outros pensadores.

A partir do jogo discursivo da inclusão, os discursos da Escola Nova atualizam-se e são reinventados, rompendo com os princípios já desgastados da escola tradicional – mantém-se a ideia de ter o aluno e suas necessidades como centro do processo educativo, e inventam-se novas formas de conduzir o trabalho na escola. No lugar de atividades repetitivas e sem significado, parte-se do interesse, propondo-se diferentes estratégias para tornar a escola um espaço mais atrativo ao aluno.

Nas práticas avaliativas em Matemática, estratégias como considerar na escola atividades cotidianas vivenciadas em outros espaços e utilizar materiais concretos foram proposições dos professores, mostrando a ressignificação da avaliação tradicional com caráter

apenas de punição e coerção. Ao serem guiados pelas regras do jogo discursivo da inclusão de *“individualizar e diferenciar a avaliação de acordo com as necessidades de cada um”* e considerando que há diferentes indivíduos a incluir e que cada um apresenta necessidades específicas, parece-me que as práticas avaliativas precisam ser cada vez mais flexibilizadas, na tentativa de abarcar todos esses indivíduos.

A inclusão vai dar-se especialmente pela via da participação e socialização, pois, embora diversos saberes estejam fazendo parte da escola – do cotidiano, da cultura do aluno, do seu desenvolvimento psíquico –, os saberes da Matemática escolar acabam sendo algumas vezes negligenciados. Com isso, posso dizer que as práticas de diferenciação e individualização propostas como atividades para inclusão do aluno acabam sustentando processos de exclusão, já que nelas se inclui socialmente ao se possibilitar o convívio com os demais alunos a partir de um saber básico e politicamente pela garantia do direito à educação. Por outro lado, exclui-se de determinados conhecimentos da Matemática escolar, dos conhecimentos disciplinares.

Um aspecto que considero importante é que, a partir dos jogos discursivos da inclusão, ao propor atividades avaliativas, diferenciando-as e individualizando-as de acordo com as necessidades de cada um, o professor não pode esquecer-se de seu compromisso com o ensino e avaliação dos saberes da Matemática escolar, embora tenha o compromisso com a construção de saberes básicos necessários à vida contemporânea, como aqueles que possibilitam a socialização, a participação e o relacionamento com os demais do grupo e na vida em sociedade. Nesse sentido, concordo com o que adverte Lopes (2005) ao dizer que

A inclusão que reduz o processo de integração ao simples estar junto em um mesmo espaço físico ou que reduz o estar junto à socialização é muito mais perversa que o seu outro – a exclusão, é uma inclusão excludente. Não quero dizer com isso que a escola não deva proporcionar espaços de socialização, mas que ela não pode ser reduzida ao papel de socializadora, esquecendo-se da exigência do conhecimento e de outras funções que lhe cabem (p.2).

Outro aspecto importante é que os professores, ao realizarem práticas avaliativas que respondam às necessidades de cada aluno, assumem a heterogeneidade como base dessas práticas. Traversini (2011) sugere que, assim como a sociedade se regula por desigualdades e diferenciações, a escola não tem como ficar fora dessa lógica. Por isso, é necessário e imprescindível abarcar as heterogêneas aprendizagens e situá-las no gradiente de

normalidade. A autora refere-se a normalidades no plural, mencionando que, se a multiplicação das normalidades, por um lado, é problemática, por outro, traz a possibilidade de posicionar como normal aquele que estava situado como anormal (TRAVERSINI, 2011, p. 5 - 6).

Assim, as práticas avaliativas vão sendo flexibilizadas através da utilização de estratégias variadas, direcionadas principalmente àqueles alunos que não aprendem a Matemática escolar no âmbito disciplinar e são tidos como anormais. Essas práticas avaliativas dirigem-se a cada aluno, com o objetivo de conduzir a sua conduta. Direciona-se, assim, cada sujeito em particular, buscando-se aproximá-lo, tanto quanto possível, da zona de normalidade. Ele precisa aprender Matemática escolar ou aprender a Matemática escolar básica – pelo menos o essencial para que consiga conviver com os demais, socializar-se, participar. Assim estará na zona de normalidade, em um dos seus gradientes, fazendo parte do grupo daqueles que aprendem Matemática.

Lockmann, em relação às práticas escolares, diz que, “quando operam sobre os sujeitos, modificando suas formas de ser e agir, também estão produzindo efeitos na organização da vida social e coletiva” (LOCKMANN, 2010, p.86-87). Ao passarem a seguir regras coletivas, os sujeitos deixam de ser uma ameaça à sociedade.

5.2 A AVALIAÇÃO COMO TÉCNICA DE GOVERNO EM FUNCIONAMENTO

Com o objetivo de realizar as práticas avaliativas em Matemática seguindo as regras da “avaliação processual, na qual se avalia tudo a todo o momento” e da “diferenciação da avaliação de acordo com a necessidade de cada um”, incitadas pelos jogos discursivos da inclusão, os professores utilizam diversas estratégias.

No mês de junho de 2011, realizei a observação na sala de aula de um dos 6^{os} anos, atendida pelo professor 5, com o objetivo de ver as práticas avaliativas em Matemática. Destaquei alguns episódios que me possibilitaram pensar sobre elas:

Entrei na sala junto com o professor, e este logo me apresentou à turma como havíamos combinado, dizendo: “esta é a professora M. Ela está fazendo uma pesquisa para conhecer como é a avaliação aqui da nossa escola e vai passar a manhã conosco, ok?”. Os alunos fizeram gesto, acenando positivamente com a cabeça. Cumprimentei-os e dirigi-me a uma classe vazia no fundo da sala. O professor fez a chamada, solicitando que cada aluno respondesse a tabuada após o seu nome (por exemplo, Ana – $3 \times 5 =$. A aluna Ana tinha que responder a chamada dizendo o resultado da tabuada). Logo após a chamada, o professor aproximou-se de minha classe e comentou que fazia a chamada dessa forma porque avaliava tudo, e todos prestavam mais atenção. A seguir, colocou algumas contas no quadro e ia chamando nominalmente os alunos para auxiliá-lo a resolvê-las. Cada aluno ia dizendo como fazer, e o professor ia anotando no quadro. Vários alunos respondiam aos questionamentos do professor junto com o colega que havia sido chamado para fazê-lo. O professor escreveu o nome do aluno “R” no canto superior direito do quadro, e a turma logo ficou em silêncio e passou a observar o colega que estava auxiliando o professor. Posteriormente, perguntei a um aluno que estava sentado ao meu lado o porquê de o professor ter anotado o nome do colega no quadro, ao que ele me explicou: “perde um ponto na nota porque está atrapalhando a aula”. Posteriormente, a conversa recomeçou, ao que o professor falou: “lembrem o que eu disse, dependendo do comportamento, na sexta-feira não tem aula de informática” (Observação no 6º ano de nove anos A - Professor 5)

Duas situações chamaram-me a atenção, possibilitando-me algumas análises:

A primeira situação foi a relacionada ao momento em que o professor fez a chamada, interrogando os alunos sobre a tabuada; para respondê-la, eles precisavam dizer o resultado. O professor, ao justificar a sua prática, disse que fez dessa forma porque “avalia tudo, e todos prestam mais atenção”.

A segunda situação foi a da atividade de realização de algoritmos no quadro, na qual cada aluno foi auxiliando oralmente o professor e vários colegas interferiram, falando junto com aquele aluno no decorrer da tarefa. O professor utilizou como estratégia para conter a conversa a anotação do nome de um aluno no quadro, ao que um dos alunos me explicou: “perde um ponto na nota porque está atrapalhando a aula”.

Na primeira análise que faço parte dessas situações – a da chamada e a da realização dos algoritmos no quadro –, noto que a questão do saber da Matemática escolar está presente, porém, o que o professor espera e acaba avaliando é o comportamento do aluno: “prestar

atenção”, “não atrapalhar a aula”. Parece-me, então, que o comportamento é colocado como condição para o conhecimento curricular ou até mesmo que se confunde com ele.

O estudo recente desenvolvido por Fabris e Traversini (2011) auxilia-me a pensar sobre essa questão. As pesquisadoras investigaram práticas escolares, partindo de estudos foucaultianos, para entender os efeitos que os deslocamentos da sociedade disciplinar para a sociedade de controle estão produzindo no que elas nomearam como conhecimentos escolares, posicionando-se em defesa da centralidade do conhecimento na escola pública.

Na sociedade disciplinar, até meados do século XX, a escola desenvolvia seu currículo escolar como um corpo de conhecimentos linear e fixo no qual a disciplina incidia sobre o corpo para que o sujeito que vivia em pleno processo de industrialização adquirisse um conjunto de saberes. Dessa forma, estaria habilitado a produzir de forma mais intensa e eficiente (GODOY; AVELINO, 2009), o que estava em consonância com a sociedade na época.

As condições em que os conhecimentos e o acesso a eles ocorriam estavam evidenciadas na sociedade através da sua organização. “Quem poderia estar dentro e quem poderia estar fora era definido de forma sumária. O regramento e classificação disciplinar não deixavam apenas conteúdos, mas também sujeitos da diferença fora da escola” (FABRIS; TRAVERSINI, 2010, p.4). Em relação aos conhecimentos, eles “obedeciam a regras para serem autorizados ou desautorizados, impedidos ou liberados para circulação, conforme a ordem ocupada pelo discurso pertencente à episteme de uma época” (FABRIS; TRAVERSINI, 2011, p.5).

Deleuze (1992), ao falar das sociedades disciplinares, menciona instituições, como a família, a escola, a fábrica, o hospital e a prisão, como espaços fechados “de confinamento”, com suas leis disciplinares. Traz alguns exemplos que, para ele, são “frágeis, mas que permitiriam compreender melhor o que se entende por crise das instituições, isto é, a implantação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação” (DELEUZE, 1992, p. 225). No regime das escolas, evidenciam-se formas de controle contínuo, como a avaliação, que, como ele diz, se torna cada vez mais contínua.

Nesse sentido, pela metade do século XX, instaura-se uma lógica não mais voltada às disciplinas, mas com ênfase no controle. Dentro da lógica da sociedade de controle, “o corpo torna-se flexível, adapta-se às realidades, e o saber é um conjunto contingente, avaliado constantemente e de forma episódica” (FABRIS; TRAVERSINI, 2011, p.4). No deslocamento da disciplina para o controle, há uma atenuação das fronteiras entre o que é

entendido como conhecimento disciplinar e conhecimento na lógica do controle. Parece que o núcleo de atuação do governo do outro passa do corpo para a mente, para a interiorização dos exercícios de docilização, para os exercícios de flexibilização do sujeito na produção de si mesmo, sendo nesse sentido que se pode dizer que “o sujeito age sobre si e torna-se empreendedor de si mesmo” (FABRIS; TRAVERSINI, 2011, p.4).

Associo-me às ideias desenvolvidas pelas pesquisadoras, que, ao analisarem os conhecimentos escolares colocados em ação pelas escolas, se deparam com práticas que dão mais ênfase à produção de um modo de condução dos sujeitos do que às áreas do conhecimento disciplinar. Em minha investigação, também percebi, nas práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática, a priorização de ações que têm como objetivo a “condução dos sujeitos”, levando os alunos a agirem de determinada forma, em detrimento dos saberes da Matemática escolar. Embora tivessem disponibilizado aos alunos atividades avaliativas sobre saberes disciplinares, parece-me que as práticas dos professores se direcionavam mais à avaliação de comportamentos em aula do que ao próprio conhecimento escolar, conforme denominaram Traversini e Fabris (2011).

Entre os professores participantes da pesquisa, parece-me haver uma preocupação maior com uma avaliação diferenciada e individualizada, de acordo com as necessidades de cada um, e com a sua efetivação como um processo contínuo do qual nada escape – nenhuma fala, nenhuma atitude, nenhum gesto – do que com os próprios saberes matemáticos. Isso foi referido por Fabris e Traversini como um “esmaecimento do conhecimento disciplinar” (2011).

Se, na lógica disciplinar, o conhecimento era uma questão central na avaliação, sendo verificado através de provas, na lógica do controle, é apenas um entre vários aspectos a serem considerados; em contrapartida, os aspectos comportamentais são superdimensionados, tendo-se como objetivo situar alunos e instituições em determinada posição. No entendimento de Veiga-Neto, quando o controle ganha centralidade, “mudam-se os focos daquilo que pode ser mais importante na educação escolar, multiplicam-se processos de avaliação, classificam-se e ranqueiam-se instituições e pessoas” (VEIGA-NETO, 2008, p. 147).

Não quero dizer com isso que as técnicas disciplinares não sejam vistas na escola, e sim que mecanismos de controle gradativamente vão adquirindo maior relevância, havendo um movimento no sentido de internalização da vigilância, em que cada um passa a olhar para si próprio e a vigiar-se. Parece-me que na escola, atualmente, temos em funcionamento as técnicas disciplinares características da sociedade industrial, na qual “todos os sujeitos

deveriam ser vigiados e corrigidos, o tempo todo, para serem enquadrados na esteira da normalidade” (SANTOS, 2009, p.77) e onde, muito mais do que punir, se pretende controlar e corrigir os sujeitos. Essas técnicas são complementadas pelo biopoder, cuja função não é excluir, marginalizar, mas incluir e fixar todos os indivíduos, ligá-los ao aparelho de produção através das técnicas disciplinares e das regulações biopolíticas, em um complexo sistema de ortopedia social (SANTOS, 2009, p.77). Além disso, se vê a multiplicação da norma, pela flexibilização da avaliação, para que se possa encaixar a todos e ninguém escape, ficando de fora.

É nesse sentido que discuto a situação apresentada, na qual os alunos são questionados a todo o momento na sala de aula, seja sobre a tabuada, seja sobre os algoritmos, numa vigilância constante do professor. Notei, com isso, que a grande maioria dos alunos estava sempre atenta, pois cada aluno podia ser chamado para responder alguma questão a qualquer momento. Parece-me que, através dessa regra do jogo discursivo da inclusão, que incide sobre a prática avaliativa dizendo que esta deve ser processual – o que é entendido por esse professor como uma avaliação realizada a todo o momento –, os alunos ficam sempre atentos, pois estão em risco iminente de serem questionados.

Assim, penso que, por meio dessa prática, se institui um modo de ser aluno, determinando-se regras de conduta que cada um busca seguir para que possa ser posicionado como aluno que aprende Matemática. Entendo que a valorização e a legitimação desse modo de ser aluno têm efeitos importantes, pois determinam formas de pensar e de agir, que são internalizadas, atingem cada um, e ao mesmo tempo, fazem funcionar ao grupo, na medida em que todos estão nos gradientes de normalidade, aprendendo Matemática.

Dessa forma, autorizo-me a dizer que o poder disciplinar e o biopoder estão em funcionamento na escola. A inclusão está “articulada a estratégias sociais e políticas no sentido de regular a vida e a conduta das crianças e jovens através de uma ação sobre a capacidade física, mental e psicológica” (SANTOS, 2009, p.77-78).

Entendo também que, na situação apresentada, ao ser internalizada certa conduta, “parece que é função de cada indivíduo conhecer suas tendências e administrar seus riscos, numa forma de autopolicamento privado que implica o dever de lutar contra o próprio destino” (SIBILIA, 2002, p.199). No meu entendimento, isso mostra uma “tendência ao empresariamento dos sujeitos na sociedade atual, refletindo o estímulo que é dado à autonomia individual” (SANTOS, 2009, p.78). Ao ser empresário de si mesmo, gerenciando sua própria vida, o aluno passa a ser responsabilizado pelo próprio sucesso ou fracasso.

Selecionei mais um episódio que me permitiu pensar sobre como as práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática na escola participante da pesquisa vêm funcionando como técnica de governo.

Enquanto os alunos resolviam uma folha com histórias matemáticas, o professor disse que já voltava e saiu da sala. Pediu a um dos alunos da sala que anotasse os nomes daqueles que fizessem bagunça. Nesse momento, alguns alunos levantaram e começaram a circular na sala, e outros continuaram realizando os exercícios e eventualmente levantavam a cabeça e olhavam para esses colegas, como se estivessem desaprovando suas atitudes. Um aluno e uma aluna iniciaram uma guerrinha de papel, e os colegas advertiram, dizendo que o professor já estava retornando. O professor voltou com um cesto de páscoa nas mãos e disse: “na semana passada, o ganhador foi a ‘A’”. Entregou, então, o cesto de páscoa para uma aluna, com várias guloseimas. Nesse momento, todos se voltaram para a aluna, que sorriu e ficou bastante entusiasmada, mostrando a cesta aos colegas à sua volta. O menino ao meu lado logo já foi explicando: “tem mais um desafio, e quem acertar ganha”. Logo depois, o professor falou que iria colocar um novo desafio no quadro (consistia em uma história matemática para ser resolvida) para a próxima semana, perguntando quem gostaria de participar, ao que todos os alunos da turma levantaram os braços. O professor fez uma expressão de contentamento diante da intenção dos alunos em participar. (Observação no 6º ano de nove anos A – Professor 5)

As questões abordadas em relação ao primeiro episódio se repetem nesse episódio, já que o saber da Matemática escolar, ou os conhecimentos curriculares, como referiram Traversini e Fabris (2010), apareceram na proposta da atividade, que consistiu na resolução de histórias matemáticas. Porém, a ênfase do professor estava no comportamento, o que ficou evidenciado ao solicitar que, na sua ausência, um dos alunos anotasse o nome dos colegas que “fizessem bagunça”.

Pretendo, neste momento, aprofundar as discussões sobre as práticas avaliativas em Matemática como técnicas de governo. Para isso, direciono a atenção para os acontecimentos que ocorreram quando o professor se ausentou da sala de aula. Um dos alunos ficou encarregado de anotar o nome daqueles colegas que fizessem bagunça. Observei que, além desse aluno, havia outros alunos que se manifestaram quanto à atitude dos colegas que circularam pela sala e também daqueles que fizeram guerrinha de papel, advertindo-os quanto

ao retorno do professor. Alguns, embora não tenham falado, viram com ar de reprovação a atitude dos colegas, principalmente aqueles que pareciam estar se esforçando para cumprir o que o professor havia orientado, procurando manter um autocontrole.

Pude perceber, no funcionamento da sala de aula, uma proximidade com as técnicas disciplinares, de controle do corpo, principalmente com a vigilância hierárquica, na qual há uma especialização do olhar, uma hierarquização, que ocorre do professor em relação aos alunos e de um aluno em relação a outros alunos. Também, com os mecanismos de controle, há uma internalização daquilo que é exigido, um autocontrole. Argumento que o professor, ao delegar a vigilância ao próprio aluno, institui outro funcionamento, menos hierarquizado, no qual há uma horizontalização da vigilância, mostrando os micropoderes agindo nas relações que se instituem em sala de aula.

Na continuidade da aula, ao retornar à sala, o professor deu uma cesta de páscoa a uma aluna, que demonstrou muita satisfação. Depois, colocou mais um “desafio” no quadro, perguntando quem gostaria de participar, ao que todos levantaram o braço, respondendo positivamente. O professor demonstrou contentamento com o desejo de participação dos alunos.

No meu entendimento, estava em funcionamento a sanção normalizadora, que é estratégia do poder disciplinar. Nesse exemplo, a aluna teve como bônus não somente a cesta de páscoa, mas o reconhecimento do professor e dos colegas, passando a fazer parte do grupo de alunos que aprendem Matemática, o que para muitos significa “ser inteligente”, “ser normal”, e, em último caso, fazer uso da razão. Além disso, essa prática provocou nos demais alunos o desejo de participar da proposta, sendo essa uma das regras da inclusão. Viu-se, assim, a inclusão operando pela via da participação – todos precisam participar, ninguém pode estar fora.

Apresento a seguir um episódio que observei no mês de maio de 2011. Trata-se da prática avaliativa da professora 2, que ensina Matemática em uma das turmas de 5ºs anos da Escola. A professora entrou em contato comigo, dizendo que seria interessante observar a avaliação que realizaria naquele 5º ano, já que, para ela, era uma das turmas com mais dificuldade, pois “tinha muitos alunos que não conseguiam se sair bem em Matemática, que não estavam nem aí, que eram repetentes, tinham outros interesses, pensavam em muitas outras coisas, e não na escola”.

Entro na sala, e logo a professora me apresenta, dizendo que eu estou estudando sobre a avaliação e que por isso fui conhecer a avaliação da turma. Cumprimento os alunos, e todos me cumprimentam. Sento próximo à janela, bem na frente da sala, em uma classe vazia colocada anteriormente pela professora, que aguardava minha chegada. Ela pergunta para a turma: “o que temos hoje?”. A turma responde em coro: “prova”. A professora diz: “quero somente cinco filas, uma tem que sumir”. Os alunos de imediato vão arrumando as classes conforme a solicitação da professora. Ela pede que os alunos levantem e vejam se os espaços entre as filas são os mesmos, e logo eles vão reorganizando a distância entre as filas. A professora vai até a sua classe seguida de uma aluna que de imediato começa a auxiliá-la na distribuição das provas. A professora circula entre as classes e diz aos alunos que podem consultar os seus materiais, mas que não podem conversar com os colegas. Ela chega perto da minha classe e diz: “dos três quintos anos, é o que tem mais dificuldade, ficam perguntando coisas que tem no caderno”. Os alunos que vão terminando, vão pegando folhas e canetinhas ou livros que a professora havia disponibilizado previamente em uma classe na frente da sala. Quando quase todos já haviam terminado, a professora volta à minha classe e diz, dirigindo o olhar a um menino que estava no fundo da sala e que ainda estava concluindo a prova: “aquele aluno no fundo da sala não é alfabetizado, não deveria ter sido aprovado, mas a política é meio assim... Na Matemática, é o mesmo problema. Está sendo atendido na sala de recursos. Não colocamos nota, não dá para avaliar da mesma maneira que os outros”. Depois, ela se distancia, dá uma volta na sala e aproxima-se novamente, olhando para três alunos que estão no fundo da sala e dizendo: “quase sempre esses alunos que não sabem sentam no fundo da sala!”. (Observação no 5º ano C - Professora 2)

Apresento também mais um episódio, da turma do 6º ano, atendida pelo professor 5.

O professor circulava ao redor das classes dos alunos, que estavam dispostas uma atrás da outra em cinco filas, e observava como os alunos estavam realizando os exercícios que ele havia proposto para avaliação. Pediu que um aluno colocasse a sua classe mais para frente, colocou naquele espaço uma classe vazia e chamou outro aluno, que conversava, atrapalhando os demais, para sentar naquele local. (Observação no 6º ano de nove anos A – Professor 5)

Nos dois últimos episódios apresentados, chamaram-me a atenção a preocupação com a organização do espaço em filas e a postura dos professores, circulando entre elas durante a realização das práticas avaliativas. Na sala de aula da professora 2, ela se referiu à prova quando conversava com os alunos e mencionou, ao dirigir-se a mim, o lugar ocupado por eles, dizendo que os alunos que não sabem geralmente sentam no fundo da sala. Na sala de aula do professor 5, embora tenha se referido a exercícios para avaliar e não a uma prova, também organizou a sala em filas e tentou manter a ordem, reorganizando o espaço e os alunos, colocando uma classe entre outras para um aluno sentar e evitando, assim, que conversasse.

Uma questão importante é que a organização do espaço na sala de aula é utilizada como uma das estratégias para garantir determinados comportamentos dos alunos. Percebo que há um grande investimento no controle e correção do corpo, na fabricação de corpos submissos, corpos dóceis. Procura-se, assim, aproximar cada um da norma pelo poder disciplinar. De acordo com Foucault (2002, p.42), “a disciplina fabrica indivíduos”.

Entendo que as técnicas disciplinares não são eliminadas da escola, mas parecem coexistir com mecanismos reguladores. “Como algumas regras já estão internalizadas, práticas indiretas, voltadas à organização do espaço, são suficientes para o controle exercido pelo professor” (VARELA, 2002, p. 94), desencadeando alguns comportamentos nos alunos.

Outra questão também importante é que, no episódio, da turma atendida pela professora 2, esta faz um comentário sobre um aluno que tem dificuldades em Matemática, dizendo que não deveria ter sido aprovado. Em seguida, diz que ele está sendo atendido na sala de recursos, falando também que não dá para avaliá-lo da mesma maneira.

Em uma lógica disciplinar, a avaliação simplesmente classificava aqueles que sabiam e os que não sabiam Matemática, dividindo rigorosamente os espaços que deveriam ocupar, sendo aprovados ou reprovados. Ao deslocarmos-nos para uma lógica de controle, a ênfase não mais está em aprovar ou reprovar, mas em garantir que o aluno siga o fluxo da educação básica, sendo preciso estar na escola e ser aprovado, “permanecer e fluir”. Então, são criadas novas estratégias que possibilitem esse fluxo, entre elas, a avaliação diferenciada, processual, os atendimentos dentro e fora da escola (salas de recursos, laboratórios de aprendizagens, psicologia, neurologia, fonoaudiologia, pacto pela aprendizagem, entre outros).

Vê-se gradativamente na escola um controle menos visível e opressivo, para ser mais operativo e produtivo. Concordo com as ideias de Varela, para quem a disciplina, que antes exterior, passará a ser mais interiorizada pelos alunos. Com isso, a prática de controle do

mestre poderá ser mais indireta, voltando-se a organização do meio escolar. (VARELA, 2002).

As práticas avaliativas em Matemática, a partir dos jogos discursivos da inclusão, ao seguirem as regras de avaliar tudo o tempo todo e ao serem individualizadas e diferenciadas de acordo com as necessidades de cada um, lançam mão de técnicas disciplinares e, ao mesmo tempo, de mecanismos de controle, como a incorporação da vigilância e cada um vigiando a si próprio. Desse modo, ao mesmo tempo em que incluem, elas sustentam processos de exclusão.

5.3 A AVALIAÇÃO ESCOLAR NA MATEMÁTICA: QUANDO O ALUNO NÃO É APENAS UM SUJEITO DE CONHECIMENTO

Um dos saberes do jogo discursivo da inclusão que funcionam como regras desse jogo, incidindo sobre as práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática, a meu ver, sugere que haja um “*fluxo constante na escola*”: já que não se pode reprovar, é preciso progredir sempre, não se pode parar. Além de permanecer na escola, o aluno precisa ser aprovado, sendo criadas várias estratégias para isso, como a avaliação processual e diferenciada e o acompanhamento em serviços de apoio, de profissionais especializados e da família do aluno, entre outras. Tudo isso para que o aluno esteja nos padrões de normalidade, aprendendo.

Nesse sentido, as discussões sobre as notas dos alunos passam a ser centrais entre os professores nos Conselhos de Classe, principalmente quanto à Matemática, por ser esta uma das disciplinas que mais reprovam na escola.

Chamou-me a atenção que, nas observações realizadas nos Conselhos, uma série de justificativas foi sendo produzida para explicar as decisões quanto às notas dos alunos, que em muitos casos foram definidas coletivamente, mesmo dizendo respeito às disciplinas específicas. Entre os argumentos para justificar as notas e, em alguns casos, alterá-las para que não ficassem abaixo da média, anotei as seguintes falas dos professores no decorrer dos Conselhos: “o aluno deve ser considerado como um todo”, “deve ser levado em conta aquilo que ele sabe fazer dentro de seus limites, da sua individualidade, dos objetivos que foram traçados para ele, não o comparando aos demais”, “deve ser vista a sua situação de vida, pois, se tirar uma nota baixa, vai se desestimular e acabará desistindo da escola”, “o aluno tem sua história; se a conheceres, vais ver até que está se saindo muito bem”.

Vi que, no decorrer dos Conselhos de Classe, muitos professores alteraram as notas dos alunos, considerando aspectos como relacionamento com os colegas, comportamento em sala de aula, condições de vida, entre outros. Os saberes de cada área específica, entre elas, a Matemática, foram apenas um entre vários aspectos considerados na avaliação e nem sempre os que foram priorizados. Penso que aí está posta outra regra do jogo discursivo da inclusão, que no meu entendimento é que o professor deve “*considerar o aluno como um todo*”, o que parece ser tido como verdade naturalizada, guiando as práticas dos professores.

O episódio que relato abaixo, entretanto, fez-me olhar de outra forma e ver como as práticas avaliativas em Matemática não só sustentam o jogo discursivo da inclusão, mas também podem contrapor-se a ele, não se submetendo às suas regras e questionando-as.

Em uma conversa na sala da coordenação pedagógica, entre o professor 5 e a professora 1, coordenadora pedagógica da escola, sobre alguns alunos da turma do 6º ano A, de nove anos, houve a seguinte discussão sobre o aluno “D”. A professora 1 diz: “o ‘D’ alcançou a média em todas as outras disciplinas. O problema dele é com a Matemática, chega a chorar em casa o dia que tem essa disciplina. Não dá para dar 40 para estimulá-lo?”. O professor 5 argumenta: “não dá, ele sabe a nota, trabalhei com ele, ele sabe. Se ele vier à escola em outro horário e se empenhar, aí, sim, vai dar para aumentar. Se todo mundo cobrasse... Não adianta só o professor de Matemática cobrar”. A professora 1 ainda argumenta: “assim ele vai acabar desistindo da escola. Tem que ver o outro lado, tem que valorizá-lo como pessoa”. O professor 5 continua sustentando sua posição: “é, mas não posso dizer que ele sabe se ele não sabe Matemática”. (Observação Sala da Coordenação - Prof. 1 e Prof.5 - Coordenadora Pedagógica)

A ida a campo possibilitou-me perceber que não se trata apenas de ver as regras do jogo em funcionamento nas práticas, pois isso não ocorre de forma tão linear, tão pacífica. Há uma disputa na qual o jogo discursivo da inclusão procura impor seus saberes, que são na maioria das vezes sustentados e reafirmados, tendo suas regras em funcionamento nessas práticas; outras vezes, o jogo discursivo da inclusão tem suas regras questionadas e até mesmo podem ser colocadas em movimento nessas mesmas práticas. No exemplo acima, os saberes da Matemática escolar contrapõem-se aos saberes do jogo discursivo da inclusão.

Na discussão empreendida, a Matemática pressupõe um sujeito clássico do conhecimento, no sentido cartesiano. Entretanto, no jogo discursivo da inclusão, com a ideia

de uma educação para todos, a questão do conhecimento “correto” não é condição para se frequentar a escola, pois o puramente cognitivo não dá conta dos diferentes processos de raciocínio e da valorização de outros saberes, que são aprendidos das práticas sociais. Esses saberes são justamente aqueles que possibilitam tanto a socialização quanto o fluxo na educação básica.

Na lógica disciplinar, aprender é apropriar-se do conhecimento, desenvolver o raciocínio. Ser normal é ser racional. Incide-se sobre o indivíduo procurando normalizá-lo. Na lógica do controle, a escola abre-se a novos saberes, é preciso aprender para a vida. Desse modo, essa lógica não se sustenta pela norma do poder disciplinar e sim pela norma do biopoder, o poder sobre a vida. Há o alargamento da norma, para abarcar a todos e se ter o controle sobre a vida. Nessa perspectiva, não basta ser um sujeito do conhecimento, havendo outras formas de ser sujeito a serem pensadas.

O sujeito do conhecimento é entendido, assim, como aquele dotado de razão, capaz de conhecer o objeto que lhe é exterior de forma objetiva; assim fazendo, estaria ascendendo à verdade, como única e universal.

Entendo que as formas de ser sujeito são constituídas socialmente, não sendo únicas. Como diz Foucault, “só pode haver certos tipos de sujeito do conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber, a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade” (FOUCAULT, 2008 a, p.27). O sujeito é entendido como efeito do discurso e do poder, destacando a provisoriedade das múltiplas posições formuladas pelos diferentes discursos.

Penso que a discussão dos dois professores é produtiva, no sentido de que ao mesmo tempo em que coloca em movimento os jogos discursivos da inclusão, possibilita que vá se constituindo outra posição de sujeito – não aquele sujeito do conhecimento, coerente com a escola disciplinar, e sim um sujeito que nomeei como social, que vai sendo posicionado como o que possui saberes vinculados às práticas sociais, que funcionam na sua interação e socialização, possibilitando o fluxo na escola e na vida em sociedade. Trata-se de um sujeito que não se enquadra nas lógicas disciplinares e seus estreitos espaços e estilos de confinamento; é um sujeito que rompe com o modelo de docilidade e que se ampara na flexibilidade. Tomo emprestada de Moraes a ideia de um sujeito flexível, “um sujeito capaz de fazer constantes escolhas, sempre aberto e flexível para a diversidade e multiplicidade de escolhas (ou conexões) possíveis, sensível a uma variedade de diferentes posições de sujeito” (MORAES, 2008, p. 76), o que é exigido pela sociedade contemporânea.

Considero que, na discussão entre os professores, esteve em jogo uma disputa entre o que Moraes chamou de processo de flexibilização e controle na escola, materializando-se numa atitude bem menos disciplinar, autoritária, e uma postura disciplinar, alinhada com a ideia de um sujeito co conhecimento, capaz de conhecer a verdade, tida como universal.

Com isso, não defendo uma posição ou outra, mas penso sobre as diferentes posições de sujeito que coexistem na escola hoje e sobre a importância de olharmos para elas como posições constituídas discursivamente e que colocam em movimento os jogos discursivos da inclusão e as práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática.

5.4 A TERCEIRIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Nos 5º e 6º anos, as práticas avaliativas realizadas pelo professor de cada disciplina em sua sala de aula possibilitam que muitas informações sejam levantadas sobre cada aluno e sobre o grupo. Entretanto, é nos Conselhos de Classe que a avaliação se efetiva e se coletiviza. É o momento institucionalmente definido para tomada de decisões sobre os alunos e sobre o trabalho a ser desenvolvido.

Como o Conselho de Classe é esse espaço privilegiado para se pensar as práticas avaliativas escolares, então, me propus a observar esses momentos com o objetivo de ter acesso a tais práticas. O que encontrei foram discussões a respeito da aprendizagem e do comportamento de cada aluno na sala de aula e na escola, seguidas de uma série de encaminhamentos que eram direcionados a profissionais e serviços de apoio ou se tratavam de contatos com as famílias dos alunos. Pareceu-me que havia uma expectativa de que esse conjunto de profissionais especializados em diversas áreas e os familiares dos alunos pudessem resolver questões pedagógicas, levando os alunos a dar conta dos saberes matemáticos escolares. Com isso, haveria a correção e o controle dos alunos que não aprendem, normalizando-os.

Em todo início de Conselho de Classe, a coordenadora pedagógica chegava e solicitava ao professor conselheiro que lesse o perfil da turma, que era trazido pronto, e os demais professores participantes o complementavam, acrescentando seus comentários. Em seguida, falava o nome de cada aluno, o professor conselheiro comentava como ele estava em sua disciplina, e os demais professores faziam o mesmo. Nesse momento, era preenchida uma ficha de acompanhamento da turma, que continha o nome de cada aluno na primeira coluna e

um espaço para observações gerais na segunda (ANEXO IV). Logo após, era feita uma segunda ficha de acompanhamento de cada aluno (ANEXO V), a qual continha na primeira coluna as dificuldades; na segunda, a questão: “o que já foi feito para recuperar suas dificuldades?”; e, na terceira: “o que podemos fazer?”.

Nessa prática, quando era realizado o registro das apreciações dos professores sobre cada aluno na ficha de acompanhamento, chamou-me a atenção que, mesmo as perguntas remetendo ao que foi realizado pelo professor, a grande maioria das respostas não evidenciava práticas desenvolvidas por eles em sala de aula no que se referia às suas intervenções. As respostas tendiam a uma série de encaminhamentos a outros profissionais e serviços oferecidos pela escola e muitas vezes exteriores a ela ou, ainda, de encaminhamentos à família dos alunos. No meu entendimento, parece haver aí uma “terceirização do atendimento do aluno”.

Entre as respostas encontradas nessas fichas de registro dos Conselhos de Classe que falam do encaminhamento a outros profissionais, aparecem as seguintes observações: “reforço em Matemática”, “laboratório de aprendizagem”, “oficina de Matemática”, “Mais Educação – Matemática”, “atendimento psicológico”, “encaminhamento para neurologista”, “acompanhamento com fono”, “Conselho Tutelar”, entre outras. Chamou-me a atenção que uma parte dos itens citados é constituída por serviços de apoio, de caráter pedagógico, que ocorrem na própria escola, e outra parte é constituída por atendimentos oferecidos por profissionais especializados, a grande maioria de caráter terapêutico, destacando-se a grande influência de saberes médicos e da psicologia.

Entre as respostas que falam de encaminhamentos às famílias dos alunos, encontrei: “chamar a família devido ao desinteresse”, “desorganizado, dificuldade em Matemática, conversar com a família”, “tem dificuldade de compreender os enunciados das atividades matemáticas, chamar a mãe”.

Nas discussões dos Conselhos de Classe, os professores também propõem, como alternativas às dificuldades, encaminhamentos a serviços de apoio que ocorrem na escola ou fora dela, como o que a professora 6 sugere como alternativa para uma aluna com dificuldades em Matemática:

Muita dificuldade na organização. Será encaminhada para oficinas do Mais Educação: Letramento e Matemática. (Conselho de Classe 1 - 5º ano A – Prof. 6)

A professora 1 apresenta como estratégia para outro aluno dessa mesma turma que também está com dificuldades:

Conversar com a família, diz que não tem sequela nenhuma, mas já teve uma convulsão, não sei como tem alta e ainda tem convulsão. Acho que devo chamar a avó, reencaminhar. (Conselho de Classe 1 - 5º ano A – Prof. 1)

A partir dos Conselhos de Classe, muitas outras práticas são decorrentes. Uma das práticas observadas na escola foi realizada após os Conselhos de Classe, na sala da coordenação pedagógica, onde ocorreu o seguinte episódio:

Após vários Conselhos de Classe, a coordenadora pedagógica da escola começa a organizar algumas pastas com os registros desses momentos. Ao tocar o telefone, ela atende e depois se dirige a mim, dizendo: “os professores vão ficar muito felizes, porque já consegui o atendimento psicológico para a aluna ‘X’. Ela não estava nada bem na escola. Nesse caso, tem que ter alguma coisa, e só a escola não resolve, precisa de um atendimento. Com essas anotações dos conselhos, vou ficar vários dias fazendo contatos com os profissionais, realizando os encaminhamentos para os laboratórios de aprendizagem, salas de recursos, para ver se consigo resolver essas questões”. (Observação Sala da Coordenação - Prof. 1)

Quanto aos encaminhamentos para as famílias, a professora 4 propõe, no Conselho de Classe:

É desorganizado, tinha que ficar mais na frente. Precisa estar sendo olhado. Vou chamar a mãe para conversar e pedir para ajudar em casa. (Conselho de Classe 3 – 6º ano D – 9 anos – Prof. 4)

No mesmo sentido, a professora 6 sugere, ao referir-se a outro aluno com dificuldades em Matemática, no momento do Conselho de Classe:

Problema gravíssimo em Matemática, 3º ano na mesma série. Veio de outra escola com muita dificuldade. Temos que chamar a família porque precisa de muita ajuda em casa. (Conselho de Classe 4 – 5º ano B – Prof. 6)

Na tentativa de garantir que o aluno se mantenha nesses atendimentos, a escola utiliza-se de diferentes estratégias; entre elas, de acordo com a coordenadora pedagógica, estão conversas com as famílias, sendo oferecidas passagens para que os familiares possam deslocar-se até o local do atendimento, e são realizadas conversas sistemáticas com os diferentes profissionais. A coordenadora também diz que a escola tem uma estreita relação com a comunidade e que organiza sistematicamente palestras para os pais para que eles discutam a educação dos filhos e assim valorizem mais a escola e incentivem as crianças a estudar.

Percebo que, tanto nas fichas utilizadas para registros quanto nas discussões nos Conselhos de Classe, a partir da avaliação realizada em sala de aula e também nas ações após o Conselho, pouco se falou das práticas que os professores desenvolveriam com seus alunos no geral e com aqueles com dificuldades em Matemática. A ênfase esteve em compartilhar quais as dificuldades dos alunos e que encaminhamentos seriam realizados para os serviços de apoio da própria escola, para profissionais de outras áreas ou, ainda, junto às famílias dos alunos.

Chamei de “terceirização pedagógica” a essa série de encaminhamentos para profissionais especializados, serviços de apoio e familiares, propostos aos alunos que não conseguem corresponder às expectativas da escola, em especial quanto aos saberes das áreas específicas, entre elas, a Matemática escolar. Essa terceirização ocorre de forma concomitante a um “silenciamento das práticas de ensino” (LOCKMANN, 2010, p.129).

Parece haver uma expectativa dos professores de que, com tais atendimentos, mesmo que não sejam de caráter pedagógico, haja uma melhora. Nesse sentido, temos um aluno em trânsito²¹, que frequenta diferentes espaços educativos e terapêuticos, é atendido por uma variedade de especialistas e se encontra transitando entre a escola, as clínicas, os atendimentos

²¹ Conceito desenvolvido por Lockmann (2010). Para um maior aprofundamento sugiro a leitura de sua Dissertação de Mestrado intitulada “Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população”.

psicológicos, as oficinas pedagógicas, os centros de recuperação, etc. (LOCKMANN, 130-131).

Com efeito, os alunos estão em permanente vigilância, especialmente aqueles com dificuldade ou, como diria Arnold (2007), aqueles em “estado permanente de corrigibilidade”,²² movimentando-se constantemente entre os espaços educativos e terapêuticos, onde inúmeros especialistas dão conta de atendê-los com procedimentos diversos. Além deles, as próprias famílias são convocadas a responsabilizar-se pela educação dos filhos, inclusive no que se refere aos saberes escolares.

Entendo que a escola, ao terceirizar o atendimento pedagógico, contando com os serviços de apoio, com os diferentes profissionais e com as famílias, visa a promover a normalização dos alunos, como forma de socialização. Procura-se “trazer os desviantes para a área de normalidade e naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam, minimizando certas marcas, traços, impedimentos de distintas ordens” (LOPES, 2009, p. 117). Assim, a política de inclusão educacional é uma estratégia criada para que a normalidade se estabeleça dentro de quadros em que surge a ameaça do perigo. Visa a trazer para a normalidade partes da população ameaçadas pela miséria, doença, deficiência, falta de previdência, falta da escola, etc. (LOPES, 2009, p. 117). Conhecer esses sujeitos, colocá-los em estado de vigilância constante, corrigi-los, conduzir suas condutas, possibilita normalizá-los.

Para que a escola se coloque como um espaço produtivo, “precisa assumir e desempenhar algumas ações que a coloquem como uma instituição que, além da normação disciplinar, precisa operar no eixo da normalização própria de uma sociedade de seguridade,

²² Arnold, na sua dissertação de mestrado, *Dificuldades de Aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos*, diz que há um estado de corrigibilidade na escola para todos, mencionando três posições atribuídas aos sujeitos alunos por meio das narrativas encontradas nos pareceres descritivos. Ela fala daqueles sujeitos que ainda não se apropriaram de determinado conhecimento, como ler e fazer a figura humana, entre outros, sendo os casos menos graves, pois podem ser recuperados com alguma facilidade, com intervenção da professora ou ajuda de algum especialista; são sujeitos que não têm histórico de reprovação, mas apresentam problemas pontuais que colocam em risco sua aprendizagem (Arnold, 2007). Fala daqueles que não têm condições, pois apresentam grande número de repetências, dependem geralmente de medicamentos e se encontram bem abaixo do que é esperado em relação ao desempenho escolar. São aqueles que frequentam muitos atendimentos especializados; sua liberação desses atendimentos não ocorre porque conseguem acompanhar a escola, mas porque tanto o serviço de apoio quanto a escola os consideram alunos insuficientes ou indivíduos a corrigir que beiram, na visão dessas instituições, à incorrigibilidade. Por fim, a autora menciona os sujeitos em permanente estado de corrigibilidade, que são aqueles que possuem histórico de reprovação, indicados incessantemente a atendimentos especializados.

isto é, produzir ações para reduzir e eliminar os riscos sociais” (FABRIS E TRAVERSINI, 2010, p. 6-7).

A inclusão, ao aproximar os sujeitos, os constitui como uma população, “com um conjunto calculável de ações previstas e riscos calculados”. Essa população, “estando perto e sendo conhecida, pode ser controlada e governada” (LOCKMANN, 2010, p. 67).

Desse modo, a escola vai criando estratégias para prevenir determinados riscos que a ameaçam, entre eles, a reprovação, “que funciona como uma ameaça constante e um perigo que desafia alunos, professores e famílias a buscar e produzir prevenções” (FABRIS E TRAVERSINI, 2010, p.6). Criam-se, desse modo, estratégias de prevenção para esses riscos, procurando-se normalizar os alunos.

Uma dessas estratégias é valer-se dos profissionais especializados, dos serviços de apoio e do trabalho junto aos pais para que os alunos estejam, o tanto quanto possível, nos gradientes de normalidade. Os alunos vão sendo submetidos a mecanismos de correção e normalização, aproximando-se o mais possível dos gradientes de normalidade. A normalização desses sujeitos e a sua correção tornam-se condições que possibilitam sua vida em sociedade. Por isso essa rede de apoio e a produção de saberes de diversas áreas tornam-se necessários.

Além dos encaminhamentos aos serviços de apoio e aos profissionais especializados, foi falado sobre o encaminhamento do trabalho junto aos pais, quando os alunos não dão conta dos saberes da Matemática escolar. Nesse sentido, penso ser interessante a abordagem realizada por Bujes ao dizer que se trata de uma estratégia não apenas para que se atue diretamente sobre as crianças, mas também para que se estabeleça o controle mais direto sobre as famílias e os desvios que possam estar aí ocorrendo.

Silva, no artigo “Gerenciamento da Família: inclusão de todos numa política de saúde”, questiona a fala que comumente escutamos de que a presença da família na escola tem como única intenção a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Ela argumenta que, ao trazer a família para perto de si, a escola coloca em funcionamento pedagogias que atuam sobre os indivíduos de formas sutis e produzem atitudes, hábitos e modos de pensar, indo ao encontro de um projeto social que exige um tipo de sujeito “independente”, que opere sobre si mesmo e se “autogoverne” (SILVA, 2009, p. 103).

Na escola participante da pesquisa, foi recorrente a fala, nos Conselhos de Classe, de que, no caso dos alunos que não dão conta de algum saber específico, entre eles, a Matemática, deveriam ser chamados os pais para ajudar em casa. Além disso, a coordenadora

pedagógica comentou que organiza palestras para os pais para que eles discutam a educação dos filhos e assim valorizem a escola e incentivem os filhos a estudar. Na visão de Silva, não se estaria simplesmente incentivando os pais a participarem da vida escolar dos filhos com essas práticas. Através desse tipo de atividade, na qual as famílias recebem noções sobre uma série de questões, tendo o público atuando sobre o privado e dizendo como deve agir, ao mesmo tempo fazendo o gerenciamento dos indivíduos e das populações, “seria evitada uma série de doenças e desperdícios, o que vem a promover uma economia da máquina estatal” (SILVA, 2009, p.103).

Ainda para a autora, essa prática de trazer a família para a escola, além de servir para “a proliferação das práticas escolares, ou seja, para dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela escola com as crianças no período em que elas se encontram longe dos seus olhos, também está implicada na produção de determinados modos de ser família” (SILVA, 2009, p.104). Entendo que, na esteira do que vinha pensando no início deste capítulo, há uma terceirização pedagógica que, de certo modo, convoca as famílias, os serviços de apoio e os profissionais especializados a operarem sobre os alunos, filhos e pacientes de forma estratégica, aproximando-os tanto quanto possível dos gradientes da norma e, ao mesmo tempo, normalizando-os.

6 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM MATEMÁTICA E O NEOLIBERALISMO: POR QUE O JOGO DISCURSIVO DA INCLUSÃO FAZ SENTIDO HOJE?

Como me inspiro em uma perspectiva foucaultiana para desenvolver esta investigação, dentro dela se diz que estamos em uma lógica neoliberal. Mas, o que é para Foucault o neoliberalismo? Porque o jogo discursivo da inclusão faz sentido hoje, nessa lógica?

Se o poder disciplinar possibilitou atuar sobre os indivíduos, instituindo o que foi referido por Foucault (1988) como “o jogo do pastor”, ao deslocar-se a ênfase dos indivíduos para a população, novos saberes tornaram-se necessários, como a estatística, a economia e a psicologia, entre outros, ocorrendo o que foi chamado por ele de “jogo da cidade”. Uma nova forma de poder, que se direciona ao conjunto da população, torna-se necessária – o biopoder, que compreende “os procedimentos que, mesmo tomando cada indivíduo em suas particularidades espaciais e temporais, têm como objetivo promover a vida da coletividade que a partir daí vai ser entendida como uma população” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p.955).

Assim, inventou-se, no século XVIII, o conceito de biopoder e, correlato a ele, o conceito de população como “um conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p.955). Cabe ao Estado cuidar, tanto para que cada um permaneça vivo quanto para prevenir a extinção da própria espécie, nesse jogo corpo-indivíduo, corpo-espécie – população.

Desse modo, estratégias para governar a população na ordem da biopolítica, que se apoia no biopoder, articulam-se a estratégias do poder disciplinar, havendo a complementação e potencialização de uma pela outra. Vê-se, assim, ocorrer uma combinação entre “o jogo da cidade” – totalizador, jogado na população – e o “jogo do pastor” – individualizador, jogado no indivíduo (FOUCAULT, 1988).

É na lógica do jogo da cidade que se institui o liberalismo, que, para Foucault, é “menos uma fase histórica, uma filosofia política ou um sistema econômico e mais um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que para governar mais é preciso governar menos” (VEIGA-NETO 2000, p. 186).

Para Veiga-Neto, o liberalismo corresponde à máxima de governamentalização do Estado e “surge em relação ao problema de conciliar a liberdade de mercado com o exercício

ilimitado da soberania” (VEIGA-NETO, 2000, p.186). Segundo ele, o liberalismo desdobrou-se, no decorrer do século XX, em duas tendências principais: o ordoliberalismo, que se originou na Alemanha no final da década de quarenta, e o liberalismo norte-americano, na escola de Economia de Chicago.

Para o primeiro, a economia de mercado deveria ser “organizada no interior de quadros institucionais ou jurídicos que, por um lado, oferecesse as garantias e as limitações da lei e, por outro, assegurasse que a liberdade dos processos econômicos não produzisse distorção social” (FOUCAULT, 1997, p.95). Para o segundo, não deveria haver qualquer ingerência do Estado sobre a economia, acreditando-se que toda a vida social deveria estar subordinada à sua lógica. Trago esses entendimentos porque deles derivam a compreensão do que vem sendo chamado de neoliberalismo. Para Lopes, este pode ser entendido, assim como o liberalismo, “como conjunto de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para os princípios de mercado e de auto-reflexão, em que os processos de ensino e de aprendizagem devem ser permanentes” (LOPES, 2009, p. 154). Nessa mesma direção, Castro argumenta que “o neoliberalismo busca entender a racionalidade do mercado como critério para além do domínio da economia (à família, à natalidade, à delinquência ou à política penal)” (CASTRO, 2009, p. 244).

Parece-me haver a expansão do Estado, que pode ser entendida no sentido utilizado por Lopes, de “estar cada vez mais onipresente, articulado às relações de mercado, sendo investidor em políticas que frisam a importância do empresariamento de si, incentivador de políticas sociais de assistência, educacionais e inclusivas e mais voltado para o *Homoeconomicus*” (LOPES, 2009, p. 155).

Na lógica neoliberal, estão em funcionamento algumas regras, que nos posicionam dentro de uma rede de saberes, nos incitam a termos interesse para mantermo-nos presentes nas redes sociais e de mercado e nos conduzem por determinadas práticas e regras implícitas a entrar e permanecer no jogo econômico.

Uma dessas regras é que precisamos estar sempre em atividade. “Não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado” (LOPES, 2009, p. 155). Nota-se, com isso, que há uma articulação cada vez maior entre o Estado e o mercado, com o objetivo de “educar a população para que ela viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento, de autocontrole”, etc. (LOPES, 2009, p. 155).

Outra regra é que “todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de

participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidade e mercado” (LOPES, 2009, p. 155). Lopes sugere três condições principais de participação.

A primeira condição de participação é “ser educado em direção a entrar no jogo”. Na escola, como espaço de confinamento, marcada por práticas disciplinares, vê-se um deslocamento para espaços mais abertos, cada vez mais marcados por práticas de controle, permitindo a cada um garantir por si mesmo condições para permanecer nas redes produtivas, o que implica dizer que se educa em direção a entrar no jogo do mercado.

A segunda condição de participação é que “todos devem permanecer no jogo” (permanecer incluídos). De alguma forma, as pessoas precisam ser incluídas nos registros oficiais, fazendo parte das “estatísticas”, tornando-se, desse modo, alvo da ação do Estado. Permanecer incluído é estar inserido em algum ou em diferentes grupos, seja na escola, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsas, entre outros. “A inclusão via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho funciona como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações” (LOPES, 2009, p. 156).

Por fim, a terceira condição de participação é “desejar permanecer no jogo”. É pelo desejo que ninguém fica de fora, pois ele mobiliza todos os jogadores a quererem que os demais continuem participando. Essa ideia está pautada na necessidade da permanência do outro para sustentar as redes de trabalho, sendo que, para isso, a capacidade de consumir deve estar instalada. Nessa lógica, “as ações do Estado, quando este opera em consonância com uma lógica de mercado, devem ser desencadeadas para que mesmo aqueles que não possuem formas de gerar seu próprio sustento consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo” (LOPES, 2009, p. 156).

Lopes comenta que quando Foucault escreve sobre o neoliberalismo, dizendo que o “ponto comum existente entre o econômico e o social é a regra da não exclusão” e sugerindo que, “entre a regra da competência da produção e de proteção do indivíduo, é preciso estabelecer um jogo particular para que nenhum jogador corra o risco de perder tudo” (FOUCAULT, 2008 b, p.241), ele nos possibilita a compreensão da inclusão como imperativo neoliberal para a manutenção de todos na rede do mercado (LOPES, 2009, p. p.156-157).

As políticas de inclusão podem ser entendidas como estratégias do Estado que visam à normalização das irregularidades presentes na população, em especial daquelas pessoas ameaçadas pela doença, falta de escola, deficiência, entre outras questões. As operações de normalização “implicam tanto trazer os desviantes para a área de normalidade, quanto

naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam – devem ser minimizadas certas marcas, certos traços e certos impedimentos de distintas ordens” (LOPES, 2009, p. 156).

As modificações nas práticas de governo estão atreladas às mudanças nas práticas sociais, políticas e econômicas, sendo que as técnicas de governo sobre a população só são possíveis por serem sustentadas pelas técnicas de governo sobre o indivíduo. Com isso, instituem-se novas práticas e configurações nas instituições, entre elas, a escola. A escola pode ser considerada “o lócus onde novas tecnologias são tanto inventadas quanto aplicadas; ela é, além disso, a instituição que mais ampla e precocemente se encarrega de capturar os indivíduos e disseminar tais tecnologias” (VEIGA-NETO, 2000, p. 189).

A inclusão opera como uma estratégia de governamentalidade, na medida em que possibilita a aproximação dos sujeitos da escola, constituindo-os como uma população que, como tal, tem suas regularidades e suas ameaças e que, ao ser aproximada, pode ser conhecida, controlada e governada. Assim, além das técnicas disciplinares direcionadas ao sujeito, utilizam-se mecanismos reguladores, contando-se, para isso, com cálculos estatísticos e estimativas que auxiliam a prevenir os riscos.

Em uma das práticas avaliativas que observei, o professor em pouco tempo fez várias atividades e considerou todas para avaliação, usando a expressão “avalio tudo, o tempo todo”. Ele fez a chamada dizendo o nome de cada aluno e em seguida perguntando a tabuada, ao que cada aluno tinha que responder para ter a sua presença. Logo depois, colocou alguns algoritmos de multiplicação no quadro e chamou nominalmente alguns alunos, que tinham que auxiliá-lo a resolver oralmente, momento em que anotou no quadro o nome de um aluno que conversava. Depois, deu uma folha de atividades aos alunos e ficou circulando e observando como as realizavam. Em um momento, o professor ausentou-se da sala de aula e solicitou que um dos alunos anotasse se algum colega conversasse, e ele o fez. Me chamou a atenção que muitos alunos ficaram realizando a atividade, como se já tivessem internalizado as regras postas pelo professor; havia autocontrole por parte de muitos alunos, e mais: alguns deles cobravam dos demais a sua postura durante a ausência do professor, havendo uma horizontalização da vigilância, o que mostra os micropoderes agindo nas relações que se instituem em sala de aula.

Penso que essas práticas avaliativas, todas observadas durante a mesma aula, colocam em funcionamento formas de ser e de agir que acabam por “[...] deslocar a ênfase educacional de uma disciplina exterior (característica do dispositivo disciplinar) para uma disciplina

interior (característica do dispositivo de seguridade)” (COUTINHO, 2008, p.101), que levam ao empresariamento e ao autocontrole. Estão em consonância com a governamentalidade neoliberal, que tem como um de seus princípios educar a população para que viva em condições de sustentabilidade, empresariamento e autocontrole.

Nos Conselhos de Classe da escola participante da pesquisa, após a leitura do perfil da turma, discutia-se sobre cada aluno, momento em que cada professor falava sobre suas impressões e sobre o que fazer a partir daí. Notei que as discussões sobre como cada aluno estava nas diferentes disciplinas acabavam recaindo, em vários momentos, sobre suas notas e a conseqüente aprovação ou reprovação na série. Percebi que a reprovação era entendida como um risco que “funciona como uma ameaça constante e um perigo que desafia alunos, professores e famílias a buscar e produzir prevenções, já que a proteção não é infalível” (FABRIS; TRAVERSINI, 2010, p.6). Seria preciso, então, buscar estratégias para prevenir tal risco, possibilitando o fluxo na educação básica. Pouco se falou sobre as práticas de ensino.

Nas práticas avaliativas que observei, encontrou-se como uma das estratégias para solucionar essa questão o que nomeei como “terceirização pedagógica”, constituída por uma série de encaminhamentos de diversas ordens, tanto no espaço escolar quanto fora dele e também junto às famílias. Eram encaminhamentos para alguns atendimentos que tinham caráter pedagógico, médico ou psicológico, entre outros. De todo modo, a expectativa dos professores era de normalização dos sujeitos, esperando que pudessem dar conta dos saberes escolares. Com isso, os alunos permaneceram no jogo, fazendo parte do “grupo de alunos da escola que aprendem Matemática com acompanhamento”, e a inclusão funcionou como um “dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações” (LOPES, 2009, p. 156). Há pouco tempo, pela avaliação, classificavam-se aqueles alunos que sabiam Matemática e aqueles que não sabiam, aprovando-se alguns e reprovando-se outros, numa prática divisória que não implicava discussões. Dentro da racionalidade neoliberal, está posto que todos devem “permanecer no jogo”, “permanecer incluídos”.

Penso que a avaliação individualizada e diferenciada vem funcionando dessa mesma forma. Na medida em que ela é flexibilizada e realizada de acordo com as necessidades e peculiaridades de cada um, alarga-se a própria norma, a partir do que é tido como normal, trazendo cada um para um dos diferentes gradientes de normalidade. Possibilita-se, assim, posicionar como normal aquele que estava sendo situado como anormal.

No decorrer das análises das práticas avaliativas escolares em Matemática, chamou-me a atenção um episódio em sala de aula no qual uma aluna que habitualmente apresentava

dificuldades ao realizar as atividades em Matemática, de acordo com o professor, conseguiu responder um desafio proposto e, com isso, foi reconhecida por ele e também pelos colegas. Os alunos pediram outros desafios, pois também queriam participar. Essa menina também foi uma das alunas encaminhadas a serviços de apoio e a outros profissionais, em um dos Conselhos de Classe. Parece haver a necessidade da permanência do outro para sustentar as redes de trabalho, estando constituído aí o desejo. Nesse sentido, posso dizer que “há, nas práticas escolares, como nas práticas sociais mais amplas, uma produção de desejos individuais a partir de determinados fenômenos coletivos” (LOCKMANN, 2010, p. 60), e é por meio dessa produção que as condutas dos sujeitos são reguladas.

Destaquei algumas práticas avaliativas em Matemática nas quais as regras do jogo discursivo da inclusão estão em funcionamento, procurando entender a sua articulação com a governamentalidade neoliberal. Entendo que há uma estreita relação entre elas, pois os efeitos produzidos por uma, interferem na dinâmica e organização da outra. Então, penso que, se a lógica neoliberal produz efeitos nas práticas avaliativas, no âmbito micropolítico, essas mesmas práticas também não passam despercebidas, impactando o âmbito macropolítico e o gerenciamento da sociedade como um todo (LOCKMANN, 2010, p.74).

7 PALAVRAS PARA FINALIZAR

Não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras (LARROSA 2002, p. 21).

Tomando as palavras como pensamentos, agora, no momento em que preciso finalizar a escrita da tese, volto às palavras-pensamento iniciais, quando utilizei no título da proposta: “Avaliação inclusiva na escola”. Adjetivar a avaliação como inclusiva parecia-me coerente com um determinado entendimento, no qual se pensava que através dela se poderia incluir. Essa forma de ver a avaliação sustentava-se na ideia de inclusão como uma meta a atingir, como se pudesse haver uma sociedade em plena inclusão e indivíduos plenamente incluídos.

As discussões no decorrer da tese possibilitaram-me entender que os saberes do jogo discursivo da inclusão que estão nos documentos da SMED/NH são tomados como verdades naturalizadas devido às relações de poder que se estabelecem e, desse modo, têm suas regras incidindo sobre as práticas avaliativas escolares dos professores que ensinam Matemática. É nesse entendimento que se propõe uma avaliação inclusiva que seja processual, diferenciada e individualizada, de acordo com as necessidades de cada um.

O que observei é que tanto os jogos discursivos quanto as práticas parecem que não apenas operacionalizam a inclusão escolar, mas também sustentam processos de in/exclusão, como discuti no decorrer das unidades de análise. Assim, mesmo sabendo da provisoriedade das escolhas que tomamos, penso ser mais alinhado às minhas palavras-pensamento, neste momento, nomear minha tese como: O Jogo Discursivo da Inclusão: Práticas Avaliativas de In/Exclusão na Matemática Escolar.

Neste momento, em que boa parte do caminho foi percorrido, enfrentei as dificuldades do percurso, passei por longas estradas e pequenos atalhos, seguindo os planos e deixando-me levar pelos imprevistos, tenho a possibilidade de olhar para trás e rever o que me propus a realizar.

Diante do problema de pesquisa – de que maneira o jogo discursivo da inclusão constitui as práticas avaliativas escolares dos professores que ensinam Matemática? –, realizei uma análise das práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática, procurando ver as regras do que chamei de jogo discursivo da inclusão em funcionamento nessas práticas. Utilizei ferramentas analíticas, tais como norma/normalização, inclusão e exclusão – in/exclusão e governamentalidade neoliberal.

Vê-se que, a partir da ideia de uma educação para todos, se propõe uma avaliação constante, em que tudo deve ser avaliado a todo o momento, e uma diferenciação e individualização da avaliação, contemplando, assim, as necessidades de cada um. Nota-se a flexibilização da avaliação, de forma que consiga abarcar a todos, havendo o alargamento da norma, de modo que aquele que era visto como anormal, passe a estar em um dos diferentes gradientes de normalidade. Cumprindo as regras desse jogo, teremos o que tem sido considerado “um professor inclusivo” e uma “avaliação inclusiva”. Nessas práticas nota-se a preocupação dos professores com os saberes da Matemática escolar, e, a consideração de saberes matemáticos de práticas sociais outras na escola. Possibilita-se, assim, ao aluno, seguir o fluxo da educação básica, não reprovando e não saindo da escola, e também se socializando e vivendo em sociedade. Entretanto, em algumas situações há um entendimento de saber que não é nem aquele da Matemática escolar e nem aquele de outras práticas sociais. Nesse caso há a exclusão do saber matemático em algumas situações. Assim, por essas práticas avaliativas, possibilita-se a efetivação da inclusão no âmbito político, de direito à educação; no âmbito estratégico, de participação em um grupo; mas nem sempre no âmbito dos saberes matemáticos. Nesse sentido as discussões da área da educação e da etnomatemática que propõem a inserção de outros saberes na escola podem ser úteis, mas, foco-me na necessidade de se ampliarem as discussões iniciadas aqui sobre a questão dos saberes a partir do jogo discursivo da inclusão, questionando-se o caráter excludente das propostas de inclusão escolar.

Falar da Avaliação como técnica de governo em funcionamento, a partir de várias práticas de avaliação processual e de diferenciação e individualização da avaliação, possibilitou-me ver que o saber da Matemática escolar na maioria das vezes estava presente nas práticas avaliativas, entretanto, não era considerado decisivo, já que as questões de comportamento eram priorizadas na avaliação. Discuti, então, os efeitos que os deslocamentos de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle estão produzindo nos chamados conhecimentos escolares (FABRIS; TRAVERSINI, 2010). Uma sociedade disciplinar, tem seus conhecimentos lineares e fixos, com a disciplina incidindo sobre o corpo, com regramentos e classificações disciplinares rígidos de quem ou o que poderia estar dentro da escola. Deleuze aponta a escola como uma instituição disciplinar, com espaços fechados de “confinamento”.

Na sociedade de controle, com a crise das instituições, evidenciam-se formas de controle contínuo, como a avaliação, na qual o corpo se torna flexível e o saber é visto como

um conjunto contingente, avaliado constantemente e de forma episódica. Nesse caso, “o núcleo de atuação do governo passa do corpo para a mente, para a interiorização dos exercícios de docilização e para os exercícios de flexibilização do sujeito na produção de si mesmo, tornando-o empreendedor de si” (FABRIS; TRAVERSINI, 2010, p.4). Na lógica de controle, veem-se funcionar a classificação e o ranqueamento das pessoas e instituições.

Noto que há na escola o funcionamento de técnicas de poder disciplinares junto com mecanismos de controle, havendo a internalização da vigilância. Técnicas disciplinares e regulações biopolíticas funcionam em conjunto. Na prática observada, a vigilância externa é interiorizada, instituindo-se um modo de ser bom aluno, com regras de conduta que cada um busca para ser posicionado como aquele que sabe Matemática e estar em um dos gradientes de normalidade. Assim, atinge-se cada um, mas também se faz funcionar o grupo. O poder disciplinar e o biopoder estão em funcionamento na escola. Ao internalizar uma conduta, o indivíduo passa a ser tido como responsável por si, havendo o empresariamento de si, o que é próprio da sociedade de controle.

Saliento que a questão do desejo também foi foco de atenção, pois, nas relações em sala de aula, puderam ser percebidas estratégias para que ninguém ficasse de fora, e, para que todos pudessem estar o mais próximo possível dos gradientes de normalidade. Tais estratégias fazem parte da lógica da governamentalidade neoliberal, segundo a qual todos devem querer permanecer incluídos. Também se percebeu o uso de práticas indiretas de controle do corpo quando as regras já estão internalizadas, como é o caso da organização do espaço físico.

Vê-se que, com o jogo discursivo da inclusão, tem-se que o “aluno deve ser considerado como um todo”, devendo haver um fluxo constante na educação básica, em que o aluno não pode evadir e não pode reprovar. Justifica-se, assim, a nota do aluno em questões alicerçadas na situação de vida, relacionamento e comportamento. Em um dos exemplos trazidos no decorrer das análises, pude perceber que o professor, ao não se submeter às regras desse jogo discursivo, sustentando a ideia de que o saber matemático não pode ser desconsiderado para se “priorizar o aluno como um todo”, faz com que a própria regra desse jogo seja questionada. A produtividade dessa questão está, não apenas na possibilidade de colocar em movimento o jogo discursivo da inclusão, mas, também, na possibilidade de se pensar sobre o sujeito de conhecimento que a Matemática escolar vem priorizando, esse sujeito racional, podendo entendê-lo como produzido discursivamente, o que leva-nos a pensar que pode ocupar diversas posições. De um modo ou de outro, mesmo nos jogos

discursivos da inclusão parece que ainda se quer esse sujeito do conhecimento. Talvez seja interessante pensar na constituição de outras posições de sujeito – não aquele sujeito do conhecimento, coerente com a escola disciplinar, e sim um sujeito que nomeei como social, que vai sendo posicionado como o que possui saberes vinculados às práticas sociais, que funcionam na sua interação e socialização, possibilitando o fluxo na escola e na vida em sociedade. Não defendo a único, mas a possibilidade de pensarmos nas diferentes posições de sujeito discursivamente constituídas no espaço escolar.

Vê-se também o que nomeei como terceirização pedagógica, que me saltou aos olhos, principalmente nos Conselhos de Classe. Para quase todas as situações, os professores, ao dizerem o que faziam quando constatavam como estava cada aluno, falaram sobre encaminhamentos a serviços de apoio pedagógico ou a profissionais especializados de diferentes áreas, como medicina e psicologia, entre outras, ou indicaram a ajuda dos próprios familiares do aluno. No caso de encaminhamento às famílias, tem-se o público atuando sobre o privado e dizendo como se deve agir, desse modo gerenciando indivíduos e população. Trazendo-se a família para a escola, proliferam as práticas escolares e produzem-se determinados tipos de família. Percebo que há um silenciamento das práticas ensino, almejando-se, com a terceirização pedagógica, ao fim e ao cabo, a normalização do aluno e a prevenção do risco da reprovação escolar.

Por fim, procurei fazer uma relação, ainda que breve, entre as práticas avaliativas instituídas a partir das regras do jogo discursivo da inclusão que apresentei nas análises e o neoliberalismo. Entendendo que, mesmo que o meu objetivo tenha sido olhar para as práticas, que têm como foco o sujeito e se desenvolvem no âmbito micropolítico, este não pode ser visto de forma desvinculada do que ocorre no âmbito macropolítico. Assim, tem-se “a inclusão escolar como estratégia de governamentalidade que age sobre cada indivíduo particular, para atingir o plano coletivo, do governo da população” (LOCKMANN, 2010, p. 168). Então, os âmbitos micro, das práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática na escola, direcionados pelos jogos discursivos da inclusão, não estão dissociadas, no meu entendimento, dos âmbitos macropolíticos, que atualmente tem como uma de suas prerrogativas a ideia de que todos devem estar incluídos.

Quanto ao problema de pesquisa, para tentar respondê-lo, realizei um trabalho minucioso no sentido de buscar nos documentos enunciações que mostrassem alguns saberes do jogo discursivo da inclusão. Esses saberes, por serem “oficiais”, e especialmente por estarem em documentos institucionais, são considerados válidos, sendo legitimados como

verdadeiros. Por isso mesmo, por terem o estatuto de verdade, funcionam como regras, orientando condutas. Olhei, então, para as práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática, o que me possibilitou ver que alguns dos saberes das enunciações dos documentos da SMED/NH haviam sido tomados como verdade, funcionando como regras e guiando o modo como os professores avaliam em Matemática. Ao responder, então, de que maneira o jogo discursivo da inclusão constitui as práticas avaliativas escolares dos professores que ensinam Matemática, digo que é a partir dos saberes dos documentos da SMED/NH que, ao serem naturalizados e tomados como verdades, funcionam como regras. Institui-se uma avaliação individualizada e diferenciada, de acordo com as necessidades de cada um e que ocorre como um processo constante, na qual se avalia tudo a todo o momento e se considera *o aluno como um todo*.

Destacaria que esses saberes não só funcionam como regras do jogo discursivo da inclusão instituindo práticas, como essas mesmas práticas constituem, sustentam, questionam e fazem movimentar tais jogos discursivos, os reatualizando. Isso pôde ser percebido, entre outras situações, naquela em que o professor questiona a regra de “considerar o aluno como um todo”, entendendo que deve ser considerado o saber da Matemática escolar.

Também me chamou a atenção, na análise das práticas avaliativas postas em funcionamento a partir dos jogos discursivos da inclusão, que elas servem para normalizar aquele que é tido como anormal, aproximando-o o tanto quanto possível dos diferentes gradientes de normalidade. No caso desta investigação, aquele que é tido como anormal é o sujeito que não está conseguindo aprender a Matemática escolar, pelo menos dentro daquilo que a escola propõe. Entre essas práticas que buscam a normalização, estão: a flexibilização da avaliação, possibilitando abarcar a todos; a realização de uma avaliação processual, na qual se avalie tudo a todo o momento; a diferenciação e individualização da avaliação, através da presença de outros saberes que possibilitem tanto o fluxo na educação básica, quanto o convívio do aluno em sociedade; e a terceirização pedagógica, colocando o aluno em permanente vigilância.

Percebo que, desse modo, vão se determinando regras de conduta que cada um busca seguir para ser posicionado como um bom aluno. Ao ser valorizada e legitimada, essa forma de ser aluno tem como efeito a determinação do seu modo de pensar e agir. Assim, o aluno vai sendo governado, apropriando-se de um modo de ser aluno, mas também aprende a autogovernar-se. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que se age no âmbito micropolítico, também se age no âmbito macropolítico.

Entendo, assim, que tanto os jogos discursivos da inclusão quanto as práticas avaliativas escolares em Matemática fazem parte da racionalidade de uma época e não podem ser vistas descoladas dessa forma de pensar. Esse movimento constante para a participação, para estar incluído, faz parte da governamentalidade neoliberal.

Tentando finalizar a escrita da minha tese, retomei as unidades de análise que constituí e dei-me conta de que muitas outras questões poderiam ser discutidas. Percebo os limites do que aqui empreendi e sei que se trata apenas de uma perspectiva possível. Deixo ainda em aberto a discussão para que outras análises sejam realizadas.

Entre as questões que, no meu entendimento, deveriam ser ainda mais discutidas, está a questão do saber matemático escolar a partir do jogo discursivo da inclusão, pois, embora se perceba uma lógica na qual deve haver um fluxo do aluno na educação básica, ele deve se socializar, a escola também precisa pensar sobre o lugar do saber nas práticas que realiza. Outro aspecto a ser aprofundado é a discussão sobre os efeitos do deslocamento da sociedade disciplinar para a sociedade de controle sobre o saber matemático escolar, que muitas vezes passa a ser nomeado como comportamento. E, também, a discussão entre as diferentes posições de sujeito que podemos ocupar a partir do jogo discursivo da inclusão, revendo esse lugar do sujeito do conhecimento clássico em uma proposta que visa à inclusão, pois, parece-me que, ao fim e ao cabo, ainda se almeja um sujeito do conhecimento.

Não tenho pretensões com essa tese de oferecer um caminho certo, trazer uma verdade à escola ou dizer como deve realizar suas práticas cotidianas. Muito mais do que isso, penso que a escola possibilitou-me questionar certas verdades e ver as condições que possibilitaram que fossem tomadas como tal e que, estando tão naturalizadas que nem me apercebesse que não estavam sempre aí. Espero então, que de algum modo a escola possa valer-se desses questionamentos para olhar para as suas práticas e entender o que as faz funcionar.

Para finalizar a escrita desta tese, tomo as palavras-pensamento de Larrosa:

(...) todo texto é um prólogo (ou um esboço) no momento em que se escreve, e uma máscara mortuária alguns anos depois, quando não é outra coisa a não ser a figura já sem vida dessa tensão que o animava (LARROSA, 2002 a, p.133).

Olhando para os documentos, para as falas, para os textos, parece haver algo de novo, que não estava lá quando os manipulei pela primeira vez. Assim como não são mais os mesmos textos, eu já não sou a mesma. O solo que agora eu pisava, eu havia acabado de

inventar (SOMMER, 2005, p. 76). Quem dera pudesse começar agora. São essas as minhas palavras-pensamento, nesse momento, justamente, em que tento finalizar.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Subjetividade e Linguagem são Mutuamente Excludentes?** Princípios, Natal, Vol. 14, nº 21, jan-junho, 2007, p.83-103. (disponível em: www.principios.cchla.ifrn.br/21p-83-103.pdf)

ARNOLD, Delci Knebelkamp. Dificuldade de Aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. Dissertação de Mestrado.

_____. **Dificuldades de Aprendizagem em Tempo de Escola para Todos**. In LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs). **In/Exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 89 – 114.

BAMPI, Lisete Regina **O Discurso da Educação Matemática: um sonho de razão**. UFRGS: Porto Alegre, 1999. Dissertação de Mestrado.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Isabel. **Uma Introdução à História de Victor do Aveyron e suas Repercussões**. In A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000. p.11-23.

BECKER, Fernando. **O sujeito do conhecimento – contribuições da epistemologia genética**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.24, n.1.p.73-88. Jan./Junho. 1999.

BELLO, Samuel Edmundo Lopez. Jogos de Linguagem, Práticas Discursivas e Produção de Verdade: contribuição para a educação (matemática) contemporânea. **Zetetikê**, Campinas, v.18, Número Temático, p.545 – 587, 2010.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BIRMAN, Joel. Jogando com a Verdade: uma leitura de Foucault. **Phisys: Revista Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 12 (2), p. 301 – 324, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17, de 03 de julho de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Constituição Federal, 1988.

BRASIL. Lei 7853 de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96.

BRASIL. MEC. Lei 10.172: Plano Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 6 de 1º de fevereiro de 2007. Brasília: CNE/CEB, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11, de 07 de julho de 2010. Brasília: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Decreto n. 3076 de 01 de Junho de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001. CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 7 de 14 de dezembro de 2010. CNE/CEB, 2011.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa.** In BUJES, Maria Isabel Edelweiss e COSTA, Marisa Vorraber. Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

CANDIOTTO, César. **Foucault e a Crítica da Verdade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, Curitiba: Champagnat, 2010.

CAPES. Resumo CAPES – Banco de Teses - Disponível em <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 15 de jul. 2009.

CARVALHO, Lia Raquel Pereira de Souza. **Escolarização Inclusiva de Alunos com Necessidades Especiais: um estudo de caso de um município paulista.** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2008. Tese. Orientador: Sadão Omote. Disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20083233004110040P5>

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso sobre seus temas, conceitos e valores.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CEREZER. Osvaldo Maniotto. **Documentos de Identidade.** In: Revista Aulas: Dossiê Foucault. RAGO, Margareth e MARTINS, Adilton L., Nº 3. Dez 2006/ Mar/2007.

CLAPARÈDE, Edouard. **A Educação Funcional.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

CLARETO, Sônia Maria. **Educação Matemática e Contemporaneidade: Enfrentando Discursos Pós-Modernos.** In Boletim de Educação Matemática. Rio Claro: UNESP, Ano 15, nº17, 2002.

CONDÉ, M. L. L. **Wittgenstein: linguagem e mundo: uma trajetória filosófica.** São Paulo: Annablume, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. **Currículo e Política Cultural da Avaliação** in Educação e Realidade. – vol1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976.

_____. **Labirintos da Pesquisa, Diante dos Ferrolhos.** In COSTA, Marisa Vorraber (org.), Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação, 2º ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p.105 – 131).

COSTA, Marisa Vorraber. **Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos.** In Costa, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.200 – 214.

COUTINHO, Karyne Dias. **A Emergência da Psicopedagogia no Brasil.** Porto Alegre: UFRGS, 2008. Programa de Pós Graduação em Educação, UFRGS: Porto Alegre, 2008. Doutorado em Educação.

DELLEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34. 1992.

_____. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

DUARTE, André de Macedo. **Foucault à Luz de Heidegger: notas sobre o sujeito autônomo e o sujeito constituído.** In Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas. RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo e ORLANDI, Luiz Lacerda. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.49-62.

DUARTE, Cláudia Glavam. **A Realidade nas Tramas Discursivas da Educação Matemática Escolar.** São Leopoldo: UNISINOS, 2009. Tese de Doutorado.

EIDELWEIN, Monica Pagel. **A Avaliação e o Redimensionamento da Ação Pedagógica.** In: Maria Celina Melchior. (Org.). Avaliação para Qualificar a Prática Docente: Espaço para a ação supervisora. Porto Alegre, 2001, vl.01, p.71-79.

_____. **Portfólio como alternativa para a avaliação participativa.** XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Universidade Federal de Pernambuco, 2006. (CD do Evento)

_____. **Educação Inclusiva: um olhar e uma escuta na Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação.** XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Universidade Federal de Pernambuco, 2006. (CD do Evento).

FABRIS, Eli Terezinha Hehn. **Análises da Docência Contemporânea: imperativos, tensões e modelos.** In: XV ENDIPE – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 2010, Belo Horizonte/MG. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte/MG, 2010. p. 1 – 10.

FABRIS, Eli Terezinha Hehn; TRAVERSINI, Clarice, Salete. **Conhecimentos Escolares sob Outras Configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle,** 2011, 17 p. (texto inédito- submetido para avaliação no GT 13- Educação Fundamental- ANPED)

FERRARI, Márcio. Comênio o pai da didática moderna. In: **Nova Escola**, Grandes Pensadores, n. 170, mar. 2004. Disponível em:
<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/pai-didatica-moderna-423273.shtml...>

FERNANDES, Tânia. **Vacina Antivariólica:** seu primeiro século no Brasil (da vacina jenneriana à animal). *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, VI (1): 29-51, mar-jun. 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Identidade, Cultura e Mídia: a complexidade de Novas Questões Educacionais na Contemporaneidade. In SILVA, Luiz Heron da (Org.) **Qual Conhecimento? Qual Currículo?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999, -. 18 – 32.

_____. **A Paixão de Trabalhar com Foucault.** (p.39-60). In COSTA, Marisa Vorraber (org). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.* 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa.** nº 114, p. 197 – 223, Nov. 2001.

_____. **Verdades em Suspense: Foucault e os perigos a enfrentar.** (p. 49 - 71) In Costa, Marisa Vorraber (org.) *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Escrita Acadêmica: arte de assinar o que se lê. (p.117 – 140). In COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs). **Caminhos Investigativos III: Riscos e Possibilidades de Pesquisar nas Fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida a Lógica do Mercado**. In Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Gerais, 1979.

_____. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **Vigiar e Punir**. Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F.A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975 – 1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Coleção Ditos e Escritos, vol. 2, 2000.

_____. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 a.

_____. **O que é um autor?** In: MOTTA, Manoel Barros da. (org). Foucault -estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Ditos e Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001b.

_____. **Lês Techniques de Soi**. In Foucault, M. Dits et écrits. Paris: Quarto/Gallimard, 2001 c. p. 1602-1632.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **As Verdades e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2003 a.

_____. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes. 2008b. (Coleção Tópicos)

GARCIA, Edelir Salomão. **Trajectoria Escolar de Ex-Alunos de Classes Especiais para Deficientes Mentais**. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho: Araraquara, 2006. Tese. Orientadora: Luci Pastor Manzoli. Disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062333004030079P2>

GLOCK, Hans-Johann. **Dicionário Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.

GODOY, Ana; AVELINO, Nildo. **Educação, Meio Ambiente e Cultura: Alquimias do Conhecimento na Sociedade de Controle**. Educação em Revista. Belo Horizonte. V. 25, nº 03. p.327-351, dez. 2009.

GOTTSCHALK, Cristiane. **A Natureza do Conhecimento Matemático sob a Perspectiva de Wittgenstein**. Caderno de História, Filosofia e Ciência. Campinas, Série 3, v.14, nº 2, p. 305-334, jul-dez, 2004.

GRANGEIRO. Claudia Rejjane Pinheiro. **A propósito do conceito de formação discursiva em Michel Foucault e Michel Pêcheaux**. Disponível em < <http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/clauidiagrangoiro.pdf>>.

GVIRTZ, Silvina. **Del Curriculum Prescripto al Curriculum Enseñado: uma mirada a los cuadernos de clase.** Buenos Aider: Aique, 1997.

HEUSER, E. M. D. **No Rastro da Filosofia da Diferença:** In: SKLIAR, C. (Org.). **Derrida e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista.** Porto alegre: in Educação e Realidade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1991.

KLEIN, Rejane Ramos. **Reprovação Escolar: conjunto de práticas que governam.** Unisinos: São Leopoldo: UNISINOS, 2008. Projeto de Tese.

KLEIN, Rejane Ramos. **A reprovação escolar como ameaça nas tramas de modernização pedagógica.** São Leopoldo: UNISINOS, 2010. Tese de Doutorado.

KNIJINIK, Gelsa. **Currículo e Movimentos Sociais nos Tempos do Império.** In MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (orgs.) **Currículo: pensar sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LARROSA, Jorge. **La Experiência de La Lectura.** Barcelona: Laertes, 1996.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência.** In Revista Brasileira de Educação, jan-abril, nº 19. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil. P. 20-28. 2002.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

LEITES, Carmen Becker. **Etnomatemática e currículo escolar: problematizando uma experiência pedagógica com alunos de 5ª série.** UNISINOS. São Leopoldo: 2005. Dissertação de Mestrado.

LENZI, Giovana da Silva. **Prática de Ensino em Educação Matemática.** UFRGS: Porto Alegre, 2008. Dissertação de Mestrado.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população.** UFRGS: Porto Alegre, 2010. Dissertação de Mestrado.

LOPES, Maura Corcini. **A Inclusão como Ficção Moderna.** Revista de Pedagogia., São Miguel do Oeste, v. 3, p. 7 – 20, 2004.

_____. **Inclusão Escolar: desarrumando a casa.** Jornal NH – Suplemento NH na Escola, Novo Hamburgo, p.2, 12 nov. 2005.

_____. **Inclusão Escolar, Currículo, Diferença e Identidade.** LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. In/exclusão: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

_____. **Inclusão como prática política de Governamentalidade. In Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam.** Lopes, Maura Corcini e Hattge. Morgana Domênica. (Orgs). Belo Horizonte, Autêntica Editora: 2009. p. 107 – 130.

_____. **Políticas de Inclusão e Governamentalidade. In Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças.** Thoma. Adriana da Silva e Hillesheim, Betina. (Orgs.) 1ª Ed. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2011. p. 7 – 15.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia (Orgs). **In/Exclusão Escolar: nas tramas da escola.** Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Hehn. Dificuldade de Aprendizagem: uma invenção moderna. In **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): 40 Anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005, 17P.**

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. **Inclusão e Biopolítica. Cadernos IHU Ideias,** a. 8, nº 144. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, 2010.

MARCHESI, A. MARTIN, E. **Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais.** In COLL, Cezar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. (orgs) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 7-23.

MELLO, Marília Isaura Telles de Mello. **Intervenção Pedagógica com uma Professora que Tem um Aluno com Deficiência Física**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Marília, 2003. Tese. Orientador: Eduardo Jose Manzini. Disponível em:

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200345233004110040P5>

MELLO, Rosália Marisa de. **É a Cor da Pele que Faz a Pessoa ser Discriminada: narrativas sobre o negro e a discriminação racial produzidas em uma experiência pedagógica de educação matemática**. UNISINOS. São Leopoldo: 2006. Dissertação de Mestrado.

MIGUEL, Antônio; VILELA, Denise Silva. **Práticas Escolares de Mobilização da Cultura Matemática**. Cadernos Cedes, Campinas, vol.28, nº 74, p. 97-120, jan/abr. 2008.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1971.

MORAES, Antônio Luiz de; **Disciplina e Controle na Escola: do aluno dócil ao aluno flexível**. Canoas: ULBRA, 2008. Dissertação de Mestrado.

NOGUEIRA, Carolina de Matos. **A História da Deficiência: tecendo a história da assistência a criança deficiente no Brasil**. UERJ, Rio de Janeiro, 2008, 2008 Disponível em www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=12605

NOVO HAMBURGO. Lei Municipal 180/91 de 20 de dezembro de 1981.

OREALC/UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

PACHECO, Renata Vaz e COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **O Processo de Inclusão de Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais na Universidade Federal de Santa Maria** In Revista Educação Especial, UFSM, Centro de Educação, Departamento de Educação Especial, nº 24, p.151 – 170, 2004, Santa Maria.

PANNUTI, Maisa Pereira. **Aprendizagem Operatória e Aritmética Inicial na Educação Infantil**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007. Tese. Orientadora: Maria Lucia Faria Moro. Disponível em:

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007340001016001PO>

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3ª edição. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental: Da Superstição à Ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz Edusp. 1984.

PESSOTI, I. **Sobre a Gênese e a Evolução Histórica do Conceito de Deficiência Mental**. Revista Brasileira de Deficiência Mental, v. 167, nº 1, p.54 - 69, 1981.

PINTO, Celi Regina Jardim. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. In **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, VI, n1. Jul/ Dez, 1999. (v.24, n.2, p. 33 – 56, Jul/Dez, 1999)

POPPOVIC, Ana M. **Teste Metropolitano de Prontidão (manual, caderno de aplicação e crivo de correção)**. Disponível em: <http://www.magopsi.com.br/infantil.html>

RECH, Tatiana Luiza. **A Emergência da Inclusão Escolar no Governo FHC: movimento que a tornaram uma “verdade” que permace**. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. Dissertação de Mestrado.

SALIM, Cássia Ramalho. **Iniciação à Matemática e a Paralisia Cerebral: um estudo de caso sobre a aquisição da lógica do sistema numérico e sua notação**. Universidade de Brasília: Brasília, 2001. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200121353001010013P8>

SANTOS, Cleusa Iara Campelo dos. **Inclusão-exclusão nas práticas pedagógicas dos professores que ensinam matemática na educação de jovens e adultos**. UFRGS: Porto Alegre, 2008. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Iolanda Montano dos; Um Corpo Mais que Perfeito. In LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.) **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 69 – 88.

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas Normalizadoras na Educação Especial: um estudo a partir da rede municipal de Novo Hamburgo/RS na segunda metade do século XX e início do século XXI**. São Leopoldo: UNISINOS, 2008. Tese de Doutorado.

SIBILIA, Paula. **O Homem Pós-Orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, Fabiana Boff de Souza da. **A (Aprender) Matemática é Difícil: problematizando verdades do currículo escolar**. UNISINOS: São Leopoldo, 2008. Dissertação de Mestrado.

SILVA, Mara Marisa; Gerenciamento da Família: inclusão de todos numa política de saúde. In LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.) **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 89 – 106.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Dr. Nietzsche, Curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze**. In SILVA, Tomaz Tadeu; CORAZZA, Sandra Mara. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 35 – 57.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: uma arena de significados**. In COSTA, Marisa Vorraber (org.); VEIGA-NETO, Alfredo [et.al.] *Caminhos Investigativos III: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso Escolar. In: **anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**. GT da Educação Fundamental, n. 13. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em CD-RON.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando Palavras como Lentes. In COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria I. Edelweiss. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: D P & A, 2005, p. 69 – 84.

TONINI, Andréa e COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **Escola Inclusiva: o desvelar de um Espaço Multifacetado** In Revista Educação Especial. UFSM. Centro de Educação. Departamento de Educação Especial. Nº 24, 2004. 61-74.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. Apresentado na mesa-redonda **Desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar?**. 4º SBECE- 1º SIECE, 23-25/05/2011. Canoas: ULBRA, 2011, 12p.

TUNES, Elizabeth, SOUZA, Augusta de, RANGEL, Roberta Bevilaqua. **Identificando Concepções Relacionadas à Prática com o Deficiente Mental** In Revista Brasileira de Educação Especial, Vol. II, 1996, nº 4. 7-18.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. 2 ed. Brasília DF: CORDE, 1994.

VARELA, Julia. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo**. In COSTA, Marisa Vorraber (org). Escola Básica na Virada do Século: cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 2002. p.73-106.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

_____. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber. Org. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A: 2002.

_____. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 a.

_____. **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nitschianas**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 b.

_____. **Na Oficina de Foucault**. In GONDRA, José; KOHAN, Walter Omar (Org.). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 a.

_____. **Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império**. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 b. p.13-38.

_____. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista Sísifo: Revista de Ciências da Educação**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, n.º 7, set/dez, 2008

VEIGA-NETO, Alfredo e LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e Governamentalidade**. In Educação e Sociedade, v. 8, n.º 100, p.947-963, out. 2007.

VILLAS BOAS, Benigna. Práticas Avaliativas no Contexto do Trabalho Pedagógico Universitário: Formação da Cidadania Crítica. **Avaliação: Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v.8, n.º 4, p.103-120, dez. 2003.

WALKERDINE, V. Diferença, cognição e educação matemática. In: Knijnik, Gelsa. **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p.109-123.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. 4 ed.. São Paulo: Nova Cultural, (Col. Os Pensadores), 1999. 206p.

ANEXOS

ANEXO I

Descrição dos documentos disponibilizados pela SMED/NH:

Documento 1 - Educação e Mudança - Lema do Ano 88 – (1988):

Este documento foi elaborado pelo Secretário de Educação e Cultura e apresenta a situação da Rede Municipal com dados gerais, como número de escolas, professores e alunos, de projetos existentes e custos e metas propostas para a Rede Municipal de Ensino. Ele é direcionado aos professores da Rede Pública Municipal, entendendo-os como agentes de transformação em busca da realização concreta da dignidade e dos direitos humanos. Propõe a sintonia da educação com o contexto social, com o objetivo de reconstrução do país a partir das comunidades.

Documento 2 - Proposta Curricular (1992)

Este documento foi elaborado por uma equipe e posteriormente reestudado por outra equipe; tem como objetivo organizar a educação especial no município. Ele é direcionado aos professores do sistema regular de ensino que atuam junto aos portadores de deficiência e superdotados. Fala da educação especial no contexto da época, apresenta a fundamentação teórica e uma programação com objetivos, políticas e estratégias, projetos, atividades e normas. Cada programa é especificado através de projetos com justificativa, objetivos, metas e recursos humanos. Apresenta também uma seleção de conteúdos e sua organização em diferentes áreas, com a terminologia, definição e importância. Tem ainda sugestões de unidades de ensino, avaliação e bibliografia.

Documento 3 - Plano Decenal de Educação, Cultura e Desporto (1992-2001)

Este documento é direcionado a todas as redes de ensino e a diferentes segmentos da sociedade responsáveis pela expansão e manutenção do ensino e por ofertas de oportunidades culturais e desportivas. Tem como objetivo assegurar a adequação das propostas educacionais ao atendimento das necessidades e aspirações globais da sociedade, com qualidade. Foi elaborado com a participação de representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar, envolvendo alunos, pais e professores, junto com a equipe técnica da SEMEC e Conselho Municipal de Educação; foi sistematizado por uma comissão de sistematização nomeada pela Secretária de Educação e Cultura. É organizado contendo marco situacional (referencial, doutrinal, operativo), diagnóstico da realidade, programação (setor, objetivos, políticas e estratégias, projetos, atividades, normas), acompanhamento, controle e avaliação,

bibliografia e anexo. Tem como objetivo adequar propostas (educacionais, culturais e desportivas) para o atendimento das necessidades e aspirações da sociedade no que se refere à qualidade dos serviços públicos ofertados e à evolução do processo sócio-político-econômico-cultural. Visa também à expansão das escolas e ao aumento gradativo dos níveis de ensino atendidos, através de responsabilidade compartilhada.

Documento 4 - Diretrizes Básicas da Proposta Curricular das Séries Iniciais do 1º Grau (1995)

Este documento tem como objetivo servir como um instrumento na tarefa do professor e é direcionado a professores da Rede Pública Municipal. Foi elaborado para garantir padrões mínimos de qualidade e melhoria da oferta educacional nas diferentes séries, assegurando direito à criança e ao jovem de terem preservadas as peculiaridades culturais e regionais, valorizando o seu saber e, ao mesmo tempo, garantindo-lhes acesso aos conhecimentos cientificamente produzidos e habilidades requeridas universalmente. Foi elaborado a partir de estudos e discussão coletiva, com a participação de representantes de diferentes departamentos e respectivas seções: Departamento de Ensino – seção de educação pré-escolar, ensino de 1º grau, ensino supletivo e alfabetização de adolescentes e adultos, educação especial, informática educacional, assistência a educandos, projetos de complementação curricular; Departamento Técnico-Pedagógico – seção de legislação, escrituração e cadastro escolar, apoio técnico pedagógico, desenvolvimento de recursos humanos para a educação, atualização, aperfeiçoamento e especialização; professores da rede pública municipal de ensino; e diretores, vice-diretores e especialistas em educação, todos vinculados à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SEMEC). Baseado em Freire e Piaget, apresenta introdução, pressupostos teóricos (aspectos filosóficos e epistemológicos), currículo (aspectos didático-pedagógicos – procedimentos metodológicos e procedimentos alternativos), objetivos educacionais (área psicomotora, afetivo-social, cognitiva, habilidades de pensamento associadas à área cognitiva, aplicação das habilidades de pensamento no ensino de 1º grau), avaliação escolar (características da avaliação, como avaliar, técnicas e instrumentos de avaliação, expressão dos resultados da avaliação escolar), organização curricular, proposta curricular (classe especial, educação infantil, elementos para concepção da alfabetização, português, matemática, ciências, estudos sociais, educação física,

educação artística, ensino religioso, informática educacional); é finalizado com a apresentação da bibliografia.

Documento 5 - Manual de Organização da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (1999)

Este documento é direcionado a todos os funcionários em exercício da SMED e tem como objetivo delinear a estrutura organizacional da Secretaria de Educação e Desporto de Novo Hamburgo e subsidiar os recursos humanos no desempenho de suas funções, concretizando a qualidade nos serviços prestados. Nesse sentido, busca maior racionalidade no aproveitamento dos recursos públicos, eficiência nos processos, eficácia nos resultados e satisfação pessoal e profissional de todos. Procura estabelecer linhas mestras que alicercem as diferentes realizações e suas interfaces com outros órgãos e instituições. Foi elaborado participativamente. Depois de consultada toda a fundamentação legal que se refere às atribuições de todos os cargos previstos no quadro do funcionalismo municipal, foi consultada extensa bibliografia sobre organizações, organizações e métodos, atribuições dos especialistas de educação, manuais da Secretaria de Estado da Educação e Delegacia de Educação, além do plano decenal e relatórios de anos anteriores da SMED. Foi elaborado um esboço preliminar, e todos os funcionários puderam opinar, acrescentando, suprimindo, alterando e/ou aperfeiçoando a explicitação de suas próprias funções. Desse trabalho conjunto, participativo e técnico, onde foram envolvidas as pessoas em exercício na instituição, resultou esse documento. Está organizado da seguinte forma: apresentação, introdução, decálogo do atendimento do público para repartições públicas, objetivos, da estrutura administrativa organizacional (finalidade, hierarquia, funções e atribuições gerais, organograma), da administração central (do gabinete, da organização e métodos, do planejamento, da programação, da assessoria jurídica, da legislação e escrituração escolar, do processamento de dados e estatística e do centro de documentação), da diretoria administrativa (finalidade, hierarquia, funções e atribuições gerais, seção de pessoal, finanças, material, serviços gerais, rede física, gráfica e reprografia, audiovisual, assistência ao educando/merenda escolar, material escolar, transporte escolar), da diretoria de educação (finalidade, hierarquia, funções e atribuições gerais, seção de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação especial, informática educativa – CEPIC e NTE, atendimento interdisciplinar à escola – CAIE, assistência ao educando, livro didático, bolsas de

estudo, projetos desportivos estudantis), diretoria de desporto (finalidade, hierarquia, funções e atribuições gerais, seção de promoções desportivas, desenvolvimento, integração desportiva e comunitária, manutenção de áreas desportivas), glossário e bibliografia.

Documento 6 - Coletânea de Dados (2002)

Este documento tem como objetivo registrar de forma objetiva e sucinta as atividades da Secretaria de Educação no ano de 2002. Embora não esteja escrito no documento, é possível inferir que se trata de um relatório de prestação de contas aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação em relação às atividades realizadas naquele ano, sendo que o documento foi organizado por responsáveis dos diferentes setores da diretoria de educação: Gestão Escolar, Acompanhamento da Aprendizagem e Desenvolvimento Curricular, a partir de reuniões com equipes diretivas das escolas, professores, secretários de escolas e estagiários. Contou também com a participação de representantes da diretoria administrativa e de desporto. O documento é composto inicialmente por uma apresentação e um organograma e posteriormente pelo material de cada diretoria. No que se refere à diretoria de educação, consta a apresentação da equipe da SMED, calendário escolar do Ensino Fundamental e Educação Infantil, projeto de qualificação pedagógica dos professores, proposta pedagógica para atendimento em educação especial, quadro de organização das escolas por núcleos, quadros do censo escolar, quadros de despesas das diversas secretarias, planilha orçamentária de investimento em educação e projeto ABC do Verão. No que se refere à diretoria administrativa, é composto por lista de obras e reformas das creches e escolas, planilha de controle de execução financeira, relatório de merenda escolar, planilha de despesas por categoria econômica, finanças (PAC), planilha de monitoramento e avaliação dos serviços assistenciais, de verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de gasto aluno/ano, relatório de consumo e gastos das escolas de educação infantil e projeto Associação Atlética do Banco do Brasil, quadro demonstrativo de pessoal docente e lista de execução de serviços na rede física. No que se refere à diretoria de desporto, é composto por uma lista de atividades esportivas desenvolvidas.

Documento 7- Coletânea de Dados (2003)

Este documento, como o anterior, visa a registrar de forma objetiva e sucinta as atividades da Secretaria de Educação no ano de 2003 e igualmente parece tratar-se de um

relatório de prestação de contas aos funcionários da Secretaria de Municipal de Educação das atividades realizadas naquele ano. Também foi sistematizado por responsáveis dos diferentes setores da diretoria de educação: Gestão Escolar, Acompanhamento da Aprendizagem e Desenvolvimento Curricular, a partir de reuniões com equipes diretivas das escolas, professores, secretários de escolas e estagiários, contando com representantes da diretoria administrativa e de desporto. Como no documento anterior, também é composto inicialmente por uma apresentação e um organograma e posteriormente por material de cada diretoria. No que se refere à diretoria de educação, apresenta o calendário escolar do Ensino Fundamental e Educação Infantil, planejamento estratégico de cada projeto da gestão escolar (matrículas na rede municipal, iniciação ao turismo no currículo escolar, legislação e escrituração escolar, recursos humanos, bolsa escola, assessoria na solução de problemas de gestão escolar das escolas municipais, ABC do Verão, assessoria em dados estatísticos), planilhas do censo escolar, quadro demonstrativo de matrículas no município – de zero a seis anos –, relação de turmas novas 5ª a 6ª série e turmas reduzidas, planejamento estratégico de cada projeto do desenvolvimento curricular (jornadas pedagógicas, currículo em ação, fórum de alfabetização, construção e condução de equipes de trabalho, publicações da SMED, biblioteca ambulante). Da educação de jovens e adultos (EJA), apresenta as ações em 2002 e 2003. Posteriormente, é apresentado o detalhamento do projeto de qualificação dos professores da rede municipal de ensino e o relatório das atividades desenvolvidas pelo setor de acompanhamento à aprendizagem, organizado em seis núcleos. No que se refere à diretoria administrativa, apresenta a planilha de controle da execução financeira, de gastos com impressos, de gastos por aluno/ano, despesas por categorias econômicas, finanças (PAC), Programa Dinheiro Direto na Escola, setor de cópias e encadernações, seção de pessoal, quadro demonstrativo do pessoal docente e lista de obras e reformas nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e de Educação Infantil. No que se refere à diretoria de desporto, apresenta a lista de atividades esportivas.

Documento 8 - Coletânea de Dados (2004)

Embora não esteja explicado no documento, como ele é dividido nos diversos setores que compõem a diretoria de educação e em cada um deles consta o nome de todos os profissionais que os compõem, pode-se supor que este documento foi elaborado por

esses profissionais. É organizado na forma de um relatório e dividido por setores que compõem a diretoria de educação: desenvolvimento curricular, gestão escolar e acompanhamento da aprendizagem. São documentos de diferentes setores, encadernados em um mesmo polígrafo. O primeiro item, que se refere ao desenvolvimento curricular, inicia com a lista de funções e profissionais que compõem o setor. Posteriormente, fala dos objetivos do setor e apresenta a lista de atividades, mencionando estarem de acordo com o planejamento estratégico. A seguir, apresenta os projetos desenvolvidos na rede municipal de ensino, detalhando cada um deles (qualificação de diretores da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, projeto de qualificação pedagógica dos profissionais da rede municipal de ensino, formação de professores alfabetizadores, conhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, Novo Hamburgo alfabetizando). A seguir, são apresentados os relatórios das atividades realizadas em seis núcleos (grupos de escolas organizados por regiões). O segundo item, que se refere ao setor de gestão escolar, inicia com a apresentação de todos os profissionais do setor e suas funções. Posteriormente, apresenta um manual de diretrizes da gestão escolar, com objetivos gerais e específicos do setor, e as ações previstas quanto a matrículas, projeto de iniciação ao turismo no currículo escolar, legislação e escrituração escolar, recursos humanos, bolsa família, assessoria na solução de problemas na gestão escolar, projeto ABC Verão, assessoria em dados estatísticos, ações educativas de apoio à família, Programa Dinheiro Direto na Escola, conselho municipal de educação, comissão dos 180 anos da imigração alemã, conselho municipal de educação e eventos diversos. Finaliza com as referências bibliográficas e diversas planilhas com dados sobre as escolas a partir do censo escolar, matrículas, gastos, obras, entre outros. O terceiro item refere-se ao acompanhamento da aprendizagem, iniciando com capa e sumário e contendo apresentação, pressupostos legais, diretrizes, objetivos, concepções, políticas de educação especial, programa de atuação, formação de professores, apoio aos professores, ações e equipe multiprofissional. Essa parte do documento é finalizada com nova lista de referências.

Documento 9 - Projeto Qualificação de Diretores da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (2004)

O objetivo deste documento, que é direcionado a diretores da rede municipal de Ensino de Novo Hamburgo, é apresentar o projeto que visa a capacitar os gestores escolares da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, buscando um trabalho focado no

sucesso escolar dos alunos. Nele constam: objetivos gerais, objetivos específicos, qualificação de gestores escolares, encontro de atualização e diretores, a importância do trabalho em equipe, qualificação de gestores escolares, progestão, várias reflexões, textos e listas de presenças.

Documento 10 - Plano de Estudos – Rede Municipal de Ensino – Edição Revisada (2005)

Este documento, direcionado a professores da rede pública municipal de ensino, deve ser o elemento norteador, do ponto de vista pedagógico, do currículo da escola. Justifica-se sua elaboração na medida em que estabelece, para cada grupo de alunos – centros do processo educativo –, alternativas de atendimento, com clareza de objetivos a alcançar, condições conceituais, físicas, materiais e humanas, facilitadoras do crescimento e desenvolvimento do aprendiz, assim como as formas e os instrumentos necessários para avaliar os gradativos ganhos de aprendizagem realizada e, na eventualidade de algum insucesso, as alternativas para reverter o quadro. Foi elaborado por uma comissão de estudos com representantes das escolas e Secretaria de Educação e sistematizado por uma comissão organizadora. É composto por um conjunto de atividades e disciplinas ordenadas quanto à sequência em que devem ser cursadas ou distribuídas no tempo e caracterizadas quanto aos seus objetivos, amplitude e profundidade. Está organizado da seguinte forma: apresentação, justificativa, filosofia da rede municipal de ensino, bases do fazer pedagógico na educação, informática educativa, temas transversais, educação infantil, ensino fundamental, classe de educação especial (primeiro, segundo e terceiro ano), por componente curricular (quarto, quinto, sexto, sétimo e oitavo ano), aceleração da aprendizagem (classes de aceleração), educação de jovens e adultos (classes de educação de jovens e adultos), avaliação e alocação do tempo.

Documento 11 - Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo (2007-2016)

Este documento responde à política nacional de educação e está em consonância com ela. Tem como objetivo garantir o desenvolvimento educacional e o atendimento das necessidades diagnosticadas nessa área. Ele é direcionado às três redes de ensino e aos diferentes segmentos da comunidade. Segundo consta no documento, houve discussões por mais de um ano e meio entre diferentes segmentos da comunidade hamburguesa. A elaboração ficou a cargo da comissão geral e seis comissões temáticas: ensino fundamental, ensino médio e profissionalizante, educação de jovens e adultos, educação especial, profissionais da educação e financiamento e gestão. Cada

comissão realizou estudos e análise com seus pares e também foi realizada uma audiência pública para garantir a participação da comunidade. Além da formação da comissão geral e comissões temáticas, estipulou-se um cronograma de ações e foi divulgada a proposta de construção do plano. Distribuíram-se tarefas por níveis e modalidades de educação à luz do estudo da legislação e do campo teórico das políticas educacionais, e definiram-se formas de avaliar e acompanhar os resultados. O documento final elaborado foi composto por capa, sumário, caracterização do município (aspectos históricos, geográficos, populacionais, socioeconômicos, desportivos, sistema municipal de ensino, conselho municipal de educação, Secretaria Municipal de Educação e Desporto, rede de ensino), educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissional, educação de jovens e adultos, educação especial, profissionais da educação, financiamento e gestão, acompanhamento, controle, avaliação e implementação, referências bibliográficas e anexos.

Documento 12 - Projeto Político-Pedagógico 2007

A elaboração deste documento justifica-se na medida em que representa um planejamento que visa à permanência do aluno na escola com qualidade, o que requer práticas de acolhimento, respeito e, sobretudo, que pensemos essas práticas enquanto participantes de uma rede de ensino que vise à interlocução entre as escolas e as comunidades que as propõem. Essas práticas oportunizam diferentes vivências aos alunos através de projetos escolares, compondo um currículo pluridisciplinar. Tais ações exigem o envolvimento e o compromisso de todos e envolvem não só dirigentes da esfera pública, mas professores, funcionários e a comunidade em geral. O foco está na função principal da escola – o ensino e a aprendizagem. O objetivo do documento, direcionado tanto à Secretaria Municipal de Educação e Desporto quanto às escolas vinculadas à rede municipal de ensino, é promover a participação de todos e pautar as ações implementadas pela SMED, assim como servir de referência às escolas da rede quanto aos princípios pedagógicos. Foi elaborado a partir de um diagnóstico da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, em termos pedagógicos, administrativos e estruturais, provenientes de uma pesquisa realizada em 2005, com todos os professores e funcionários que atuam nas escolas municipais. Teve por referência a dinâmica social da comunidade e o processo contínuo de avaliação das práticas escolares. Também foi considerada a caminhada pedagógica, tanto das coordenações da SMED, quanto das comunidades escolares, bem como as experiências pedagógicas que foram

se consolidando ao longo dos anos. É composto por introdução, histórico, princípios e fundamentos educacionais, organização curricular, gestão, níveis de ensino: educação infantil (diagnóstico, diretrizes e princípios, objetivos e metas), ensino fundamental (diagnóstico, diretrizes e princípios, objetivos e metas), modalidades da educação: educação de jovens e adultos (diagnóstico, diretrizes e princípios, objetivos e metas), educação especial (diagnóstico, diretrizes e princípios, objetivos e metas), projetos e propostas (diagnóstico, diretrizes e princípios, objetivos e metas), avaliação (diagnóstico, diretrizes e princípios, objetivos e metas), professores e funcionários: professores (diagnóstico, formação continuada dos professores), funcionários (diagnóstico, qualificação dos secretários de escola, qualificação dos profissionais da merenda e dos serviços gerais), acompanhamento e avaliação da proposta e referências bibliográficas.

ANEXO II
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Pelo presente termo o participante abaixo assinado aceita participar da investigação que tem como objetivo central compreender de que maneira os jogos discursivos da inclusão instituem as práticas avaliativas dos professores que ensinam Matemática na contemporaneidade e que faz parte da tese de doutora intitulada *O Jogo Discursivo da Inclusão: práticas de in/exclusão escolar*.

Para desenvolvê-la serão realizadas entrevistas, observações e análise de documentos. Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, efetuando pessoalmente suas diversas etapas e contando com recursos como registros escritos, gravação em áudio ou vídeo, transcrição de entrevistas, produção e organização de materiais.

Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionado o nome dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Se, no decorrer da pesquisa, algum(a) participante resolver não mais continuar, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Como pesquisadora responsável por esta pesquisa, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o(a) participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (51) 93260549.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas,

Eu _____, R.G. sob nº _____, concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura do/a Participante

Assinatura da Pesquisadora

_____, ____ de _____ de _____

Dados da pesquisadora:

Monica Pagel Eidelwein – Licenciada em Pedagogia – Mestre em Educação e Doutoranda em Educação - Linha de Pesquisa – Filosofias da Diferença e Educação;

Acadêmica do Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFRGS.

E-mail monicapagel@yahoo.com.br

Dados do orientador:

Samuel Edmundo López Bello – Licenciado em Matemática e Doutor em Educação Matemática – Linha de Pesquisa Filosofias da Diferença e Educação

Professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação/UFRGS

E-mail: samuelbello@uol.com.br

Comitê de ética:

Fone: (51) 33083013

ANEXO III
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
Linha de Pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação
Orientador: Samuel Edmundo López Bello
Orientanda: Monica Pagel Eidelwein

Com o objetivo de desenvolver a tese de doutorado intitulada: *O Jogo Discursivo da Inclusão: práticas de in/exclusão escolar* gostaria de contar com a sua colaboração para responder as questões abaixo:

Escola:
Nome:
Idade:
Formação acadêmica:
Tempo de atuação em educação:
Tempo de atuação na disciplina de Matemática:
Tempo de atuação nesta escola:
Série em que atua:

Roteiro de Entrevista

- 1- Qual a proposta avaliativa da escola em que atua?
- 2- Como se dá o processo de avaliação?
- 3- Quais os instrumentos de avaliação que utiliza?
- 4- Como fazes a leitura dos resultados da avaliação? O que consideras?
- 5- O que fazes com os resultados encontrados?
- 6- Quais as dificuldades encontradas na realização da avaliação?
- 7- No caso de alunos que apresentam dificuldades, quais os procedimentos avaliativos indicados?

Comentários: _____

ANEXO IV

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA TURMA

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
RUA BAIRRO NOVO HAMBURGO-RS
FONE: E-MAIL:

Conselho de classe ____ trimestre de 2011 Turma: ____ Professor Conselheiro: ____

ANEXO V

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ALUNO

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
RUA BAIRO NOVO HAMBURGO-RS
FONE: E-MAIL:

Aluno: _____ Repetente: () Sim () Não

Turma: _____ Professor Conselheiro: _____

Dificuldades	O que foi feito para recuperar suas dificuldades?	O que podemos fazer?