



Avaliação em matemática: práticas discursivas de inclusão e exclusão escolar (CO)

Monica Pagel **Eidelwein**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil
monicapagel@yahoo.com.br

Samuel Edmundo **López Bello**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil
samuelbello@uol.com.br

Resumo

Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa em desenvolvimento no PPGEduc – UFRGS, na linha de pesquisa filosofias da diferença e educação. Tem como objetivo problematizar a avaliação escolar em matemática a partir da perspectiva da educação inclusiva. Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizadas ferramentas conceituais da filosofia pragmática da linguagem e de autores que se aproximam da analítica pós-estruturalista. Inicialmente analisaram-se os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS - Brasil, que orientam o trabalho das escolas. A partir das enunciações apresentadas capturaram-se enunciados sobre o caráter processual da avaliação e sua diferenciação de acordo com as peculiaridades dos alunos. Tal avaliação para alguns professores leva a não aprendizagem dos mesmos. Concluiu-se com a investigação que ao diferenciar a avaliação se inclui, e, ao mesmo tempo, ao levar a não aprendizagem, se exclui, nos possibilitando inferir que funcione estrategicamente no âmbito da inclusão e exclusão escolar.

Palavras chave: avaliação escolar, matemática, educação inclusiva, inclusão e exclusão.

Introdução

A perspectiva da educação inclusiva levou a diversos impasses em relação ao trabalho desenvolvido nas escolas, entre eles, às práticas avaliativas dos professores, em especial daqueles que ensinam matemática. Neste estudo, direcionamos o olhar para o tema da avaliação escolar em matemática, tensionando a perspectiva hoje trazida pela proposta de educação inclusiva que sugere a realização de práticas avaliativas de forma processual e organizada, a partir das particularidades de cada um.

Essa forma de avaliar vem sendo questionada por alguns professores que no cotidiano escolar se deparam com dificuldades nesse processo, chegando a tal ponto de atribuir a essa questão a não aprendizagem dos alunos. Com efeito, não pretendemos uma posição contra ou a favor de alguns entendimentos sobre a avaliação escolar a partir da perspectiva da educação inclusiva, nem tampouco criticar os seus efeitos na constituição das práticas avaliativas dos professores que ensinam matemática. Temos como objetivo problematizar essa questão, a partir da captura de enunciados – no sentido foucaultiano - que possibilitem entender como a avaliação escolar em matemática, na perspectiva da educação inclusiva, vai sendo significada e acaba funcionando estrategicamente na condução das condutas, constituindo dinâmicas de in/exclusão escolar.

Tal problematização é de grande importância para o meio educacional, já que, ao trazer para a discussão o caráter excludente das práticas de inclusão, possibilita discussões sobre as ações realizadas na escola e desta maneira, proporciona outras formas de dizer e ver a avaliação escolar em matemática.

Além disso, a produção acadêmica sobre a temática da avaliação, articulada a matemática e a inclusão, é bastante restrita. No site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, por exemplo, de 1988 a 2008, somente cinco teses de doutorado versam sobre esses temas. A maioria delas enfoca a intervenção do profissional diante de propostas desenvolvidas e apenas duas tratam da avaliação da aprendizagem na matemática direcionando-se a um caráter cognitivista da questão. Embora todas as pesquisas sejam muito atuais e importantes para o meio educacional, nenhuma delas aborda a questão da avaliação em matemática em sua interlocução com os discursos da educação inclusiva, a partir de uma abordagem pós-estruturalista, da qual nos utilizamos nessa investigação. Outras pesquisas recentes, embora não divulgadas no referido site, aproximam-se de discussões a partir da perspectiva pós-estruturalista que utilizamos nesta investigação, como as pesquisas de Klein (2008), Arnold (2006), Duarte (2009) e Lockmann (2010).

Tomamos, então, como problema de pesquisa o seguinte questionamento: “De que maneira os discursos da educação inclusiva constituem práticas avaliativas escolares em matemática e acabam operando no âmbito estratégico da in/exclusão escolar?”

Apresenta-se a seguir a revisão e fundamentação teórica que será utilizada e posteriormente a forma como estamos procurando realizar a pesquisa, para então trazer as análises parciais realizadas, a partir do material empírico, bem como algumas das conclusões, ainda provisórias, desta investigação.

Revisão e fundamentação teórica

Algumas ferramentas analítico-conceituais trazidas por Foucault e outros autores que se aproximam de uma perspectiva pós-estruturalista de pesquisa, mostraram-se muito úteis à intenção de entender como está sendo feita a produção de verdades sobre as questões de inclusão e avaliação.

Entender que tanto as linguagens quanto os discursos forjam, inventam, constroem, produzem a realidade; que a verdade pode ser tomada dentro de um relativismo ou perspectivismo; e que o sujeito não passa de uma “posição discursiva” tem suscitado questões imprescindíveis à problematização pedagógica contemporânea e tem exigido uma compreensão exhaustiva do quadro filosófico da sua elaboração.

Se tem sido bastante recorrente ouvir, escutar, ler, escrever, a partir dos pressupostos da virada linguística, que “a realidade é linguisticamente construída”, é porque se insiste que o significado dos objetos (sejam estes materiais ou sociais) não estaria neles (nos objetos) em si, mas na construção linguística que os define. Se acreditamos que, quando se fala de algo, também se inventa, institui-se esse algo, é porque aquilo só pode ser pensado em estreita dependência e correlação com o que pode ser “dito”. Nesse sentido, a produção do “real” - pela e na linguagem - significa pensar em um conjunto amplo e variado de signos que, articulados por regras de significação, instauram, como num jogo regrado, a forma de perceber ou entender esses objetos aos quais nos referimos. Contudo destacamos que a linguagem que fazemos menção não se restringe a um ato de fala ou escrita, envolve – principalmente - modos de pensar e de agir.

Nesse entendimento, pode-se encontrar em Wittgenstein (1996) e na sua filosofia pragmática da linguagem¹ ferramentas para o entendimento de muitas das noções aqui empregadas, como linguagens, regras, ou ainda, jogos de linguagem; e de como todas estas questões se relacionam geográfica e historicamente, permitindo-nos um pensar, uma problematização daquilo que costumamos chamar “realidade”. Nessa perspectiva, o filósofo afirma que a comunicação humana se processa por meio de jogos de linguagem e pelas regras que os constituem, atribuindo ao termo geral “*jogo*” uma referência que sustenta um conjunto múltiplo, variado, cambiante, de ações, de significações e de inter-relações linguísticas possíveis. Falar é uma atividade guiada por regras nas quais atividades não linguísticas também se encontram interligadas (Wittgenstein, 1996, § 23). Para o autor, por não olharmos para os regramentos existentes nesses jogos linguísticos, erguemos toda uma mitologia em torno do pensamento e da própria mente.

“A linguagem, ou as linguagens, como preferimos denominar à movimentação regrada que se pode fazer desses usos, não reflete somente o que conhecemos, mas também os modos ou maneiras de se conhecer” (BELLO, 2010, p. 10). É a noção de regra que impõe aos jogos de linguagem a característica de atividades reguladas, assim:

A importância da linguagem torna-se relevante, também e, talvez, principalmente, pelas grandes mudanças ocorridas na interação social, com as quais aparecem novas linguagens e jogos de linguagem, com base numa heterogeneidade de regras. Isto tem sua explicação, de certo modo, “na crise dos metadiscursos que pretendiam interpretar toda realidade, legitimando um jogo de linguagem – o deles próprio – e desconhecendo a infinidade de jogos linguísticos, isto é, outras formas narrativas de interpretar a realidade ou de estabelecê-la mediante o discurso” (HEUSER, 2008, p. 65).

Entretanto, para Wittgenstein existe uma diferença entre uma regra e sua expressão ou materialidade linguística. A diferença reside entre a função normativa que essa exerce e a expressão linguística utilizada para realizar e evidenciar essa função (Glock, 1998). Nesse sentido, se aceita a possibilidade da 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, isto é, na materialidade linguística que é produzida.

Foucault (2004) direciona seu olhar para os discursos, ou melhor, para as práticas discursivas e para o atravessamento dos poderes nelas, demonstrando o caráter regrado dessas práticas. Foucault (idem, p. 55) propõe “não tratar mais os discursos como um conjunto de

¹ O segundo Wittgenstein ou o Wittgenstein das investigações filosóficas.

signos - elementos significantes que remetem a conteúdos (objetos empíricos ou sociais) ou representações - mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Certamente os discursos possuem um aspecto linguístico; mas o que fazem é mais que utilizar signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Tanto para Wittgenstein como para Foucault “permanece a perspectiva da linguagem como atividade regrada que se dá na ordem da *invenção* e do *arbitrário*, ordem esta constitutiva de toda e qualquer regra. O que vai caracterizar e singularizar os trabalhos de Foucault, em termos discursivos, refere-se ao 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)

Ao mesmo tempo em que resgata e reposiciona a produção do sujeito com a sua história, os discursos só poderão ser vistos como práticas enquanto obedecem a regras de existência e, portanto, assumem uma característica finita e contingente, enquanto objetos a serem estudados. “Ao renunciar ao discurso como fenômeno de expressão, renuncia-se à possibilidade da manifestação de um sujeito que o pensa, que o conhece e que o diz”. (BELLO, 2010, p. 19)

De acordo com o filósofo “em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” que ainda segundo ele “têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimentos aleatórios, esquivar sua pesada e temível materialidade.” (FOUCAULT, 1998, p.8-9).

Do ponto de vista analítico, é de interesse considerar nas e pelas práticas sociais os fatos discursivos como jogos estratégicos que orientam e provocam condutas. Analogamente ao estudo das expressões linguísticas proposto por Wittgenstein, para se entender as regras de significação dos jogos de linguagem, o jogo analítico discursivo proposto por Foucault, ao nosso ver, refere-se ao estudo das práticas sociais, e que ele posteriormente denominará de práticas discursivas, para capturar, enunciar as regras que efetivamente orientam, conduzem, governam, significam nossos modos de ser e agir. Essa orientação, condução, governo evidenciam o caráter estratégico das regras e dos jogos que constituem. Assim, para Foucault, prática discursiva é entendida como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinada pelo tempo e pelo espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.” (2004, p. 133)

De acordo com Veiga-Neto (2005) uma prática discursiva “não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo o conjunto de enunciados que formam o substrato inteligível para as ações” (p.112). Com efeito, as práticas discursivas moldam a forma do sujeito compreender o mundo e também de dizer algo sobre ele. Embora, uma prática discursiva “dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar” (idem, p. 113), estando sempre atrelada a outras práticas discursivas. Veiga-Neto (idem, ibidem) diz também que “são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade.” Para ele o que mais interessa, então, é mapear o regime de verdade que acolhe os enunciados e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça, justifica e dá vida.

Desse modo, os discursos, entendidos como práticas de caráter regrado, ao serem atravessados pelos poderes, funcionam estrategicamente constituindo os processos de in/exclusão escolar. Com efeito, entende-se que as práticas discursivas obedecem a um determinado ordenamento e os enunciados que capturamos, a partir da leitura de documentos fornecidos pela

Secretaria de Educação do Município de Novo Hamburgo/RS - Brasil (SMED/NH/RS – Brasil), sobre avaliação escolar, funcionam como regras e que alguns “ditos” são sancionados, outros interditados quando não excluídos.

Entendemos que a produção de saber e as relações de poder devem ser vistas 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, 2002, p. 309). Assim, o poder e o saber são pensados em sua indissociabilidade, e, considerando o deslocamento empreendido por Foucault, o poder não pode mais ser pensado em sua centralização no Estado, e sim, é necessário entendê-lo a partir daquilo que se processa no espaço social e que é “atravessado por diferenciais de força entre os corpos, que estabeleceriam entre si relações de dominação e de assujeitamento”. (BIRMAN, 2002, p.311).

Para Foucault, este poder, ao qual chamou de disciplinar empreenderia a normalização do espaço social (1974). “O processo de produção e de reprodução das normas, assim como o seu permanente remanejamento com vistas à dominação e ao assujeitamento dos corpos, seria a finalidade fundamental do poder disciplinar”. (BIRMAN, 2002, p.311). Podemos falar então em micropoderes que ocorrem nas diferentes práticas sociais escolares ou não.

Nas práticas escolares, viemos observando que muitos professores queixam-se da necessidade de fazer uma avaliação cada vez mais particularizada, diferenciada e meticulosa, para poder, a partir dela, ver o processo de cada aluno, afirmando ainda que, desse modo, muitos alunos acabam sendo aprovados, ou melhor, promovidos, como prevê a legislação, concluindo o ensino fundamental sem saber ler e escrever, e sem saber calcular para se virar na vida. Questionam se deveriam fazer isso por uma exigência legal, se estava se tratando de uma preocupação SMED/NH/RS - Brasil com os dados estatísticos sobre aprovação, já que menos aprovações resultavam em mais custos, ou ainda, se eram obrigadas a fazer isso, mesmo não acreditando que fosse o melhor.

Foi a partir das enunciações dos professores que passamos a suspeitar das verdades sobre a avaliação em matemática a partir da perspectiva da Educação Inclusiva, alinhadas às políticas de Educação Inclusiva propostas pela SMED/NH/RS - Brasil. Nelas entendíamos que os alunos com necessidades educacionais especiais, por exemplo, deveriam estar incluídos na escola regular e que o acompanhamento dos mesmos deveria ser processual e diferenciado de acordo com as peculiaridades de cada um. Essas enunciações que foram tomadas por nós, num primeiro momento como verdades, passaram a ser problematizadas, principalmente ao ver que os professores atribuíam à avaliação realizada desta forma a não aprendizagem dos alunos, ou seja, que ela funcionava estrategicamente operando uma exclusão escolar. Logo, ao se realizar um processo de inclusão a partir de certas diferenciações no ensino, era possível se inferir que também se excluía a muitos de uma série de conhecimentos importantes da nossa cultura. Começamos aqui a suspeitar de uma aproximação e talvez indissociabilidade dos processos de inclusão e exclusão, apoiando-nos naquilo que Lopes e Veiga-Neto (2007) denominam de processos de in/exclusão escolar.

A inclusão e a exclusão não podem ser pensadas como dois processos distintos, e sim como “dois momentos diferenciados de um mesmo fenômeno” (PINTO, 1999, p.39). Utiliza-se a expressão in/exclusão, entendendo-se a indissociabilidade entre esses dois processos, sendo que um termo ganha sentido a partir do outro, fazendo parte de uma mesma lógica. O termo

in/exclusão escolar também vem sendo utilizado pelo GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão/Unisinos - coordenado por Maura Corcini Lopes), na tentativa de desnaturalizar o entendimento de inclusão como ponto de chegada, a uma situação permanente. Lockmann (2010) diz que o GEPI tem o entendimento 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.” (p.32).

Tomamos, então, in/exclusão, no sentido utilizado por Lopes como “(...) invenções de nosso tempo. Invenções completamente dependentes e necessárias uma para 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 – governando a população, então é preciso, antes de mais nada, promover o maior ordenamento possível dos elementos que a compõem.” (2007, p. 958 – 959). 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. (2007, p.959).

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

Com efeito, a avaliação ao ser processual e diferenciada a partir das necessidades e peculiaridades e tentar aproximar a cada um daquilo que é tido como normal, inclui alguns na escola, que ao serem submetidos a tal diferenciação, acabam sendo excluídos, mesmo estando dentro dela.

Da mesma forma, esse processo de in/exclusão não pode ser entendido de maneira dissociada do âmbito de uma racionalidade política maior na qual ela emerge. Referimo-nos a uma lógica de governamentalidade contemporânea neoliberal, que, nas palavras de Foucault, combinam “técnicas de dominação sobre os outros e as técnicas de si” (2001, p. 1604), possibilitando um Estado “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”, (LOPES, 2009, p.155) para “não só posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado.” (LOPES, 2009, p.155). “Estado e mercado estão cada vez mais articulados e dependentes um do outro na tarefa de educar a população para que ela viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento, de autocontrole, etc.” (LOPES, 2009, p.155).

Assim, passamos a suspeitar do posicionamento a partir da perspectiva da educação inclusiva sobre a realização de uma “avaliação inclusiva”, já que se contrapõe aos modos de dizer e ver de alguns professores que acabam por questioná-lo, colocando em xeque tal

entendimento em relação à avaliação, e, conseqüentemente, as formas de realizá-la, ou seja, seu caráter processual, com formas de acompanhamento cada vez mais meticolosas e sua constante individualização e diferenciação de acordo com as “peculiaridades” de cada aluno. Principalmente incomoda-nos ao depararmos com os questionamentos dos professores chegarem a tal ponto de, alguns deles, atribuírem a esse acompanhamento constante e meticoloso e essa individualização, a não aprendizagem dos alunos, apontando para o seu funcionamento estratégico nos processos de in/exclusão escolar.

Este nosso referencial, ainda em fase de elaboração, considera tanto as práticas escolares inclusivas, como as práticas avaliativas escolares em matemática como práticas discursivas, isto é, práticas regradas. Procuramos argumentar, ainda, que neste estudo as práticas avaliativas escolares em matemática, a partir dos discursos da educação inclusiva, ao constituírem dinâmicas da inclusão e exclusão (in/exclusão) escolar, na perspectiva da governamentalidade neoliberal, propõem-se - com base em determinados saberes, instituições, leis, verdades, poderes - produzir condutas. Da mesma forma, ao possibilitar um certo ordenamento dos sujeitos, essas práticas “dizem” que estratégias são necessárias para que todos estejam o mais próximo possível do estabelecido pela norma, adquirindo estrategicamente modos de dizer-se e ver-se, tornando-se indivíduos normalizados e autogovernados.

Método

Consideramos que olhar sobre as práticas a partir de questões discursivas, coloca-se como um trabalho produtivo para compor uma metodologia analítico-descritiva. Nesse sentido, nosso movimento metodológico é descritivo e analítico, na medida em que se apreende os enunciados vistos como regras para descrevê-los em relação a sua função e o modo de articulação entre sua existência. Não se trata de uma análise de estruturas transcendentais, com vistas a estabelecer as condições de possibilidade ou significados verdadeiros, a analítica discursiva empreendida neste trabalho lida com especificações sócio-históricas que tornam possíveis a ocorrência de certos enunciados em determinados tempos, lugares e localizações institucionais.

Assim, para atingir os objetivos que nos propusemos, procuramos, inicialmente, diferentes documentos fornecidos pela SMED/NH, que datam de 1988 a 2008 e que orientam o trabalho desenvolvido nas escolas vinculadas a essa rede de ensino. Procuramos perceber nesses documentos, os enunciados em circulação que atuam como regras de formação das práticas educativas, procurando entender como esses enunciados funcionam estrategicamente, operando no âmbito da in/exclusão escolar.

Realizamos, até agora, uma análise preliminar, a partir da leitura dos documentos e da captura dos enunciados em sua recorrência, procurando entender como as regras trazidas nestes documentos oficiais, acabam por produzir a conduta dos professores.

Nestes documentos viemos destacando, organizando, revisitando e reorganizando trechos, mostrando o caminho pelo qual foi produzido o pensamento da avaliação escolar em matemática a partir do olhar da educação inclusiva. Desse modo, em um exercício sistemático, elegemos excertos e analisamos especificamente alguns enunciados encontrados na dispersão do material inicial de pesquisa, em especial, aqueles que mostram a emergência e circulação dos discursos sobre a “avaliação inclusiva”, compondo, assim, possíveis unidades de análise.

Aproveitando as palavras de Foucault, temos procurado

[...] compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites de forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (FOUCAULT, 2002, P.31).

Concordamos com Foucault ao dizer que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta”. (FOUCAULT, 2000, p.26). Com a intencionalidade de problematizar as práticas discursivas sobre a avaliação escolar em matemática a partir da perspectiva da educação inclusiva, em circulação nos enunciados naqueles documentos, damos, assim, continuidade a problematização já iniciada anteriormente. Pretendemos, a partir daí, pensar sobre o que vem sustentando esses modos de dizer e ver a avaliação escolar, sendo que dessa forma se tornou possível delinear algumas unidades analíticas iniciais.

Em síntese, realizamos a leitura dos documentos fornecidos pela SMED/NH/RS - Brasil e procuramos caracterizar inicialmente o universo da pesquisa. Posteriormente procuramos ver aquelas enunciações relativas à avaliação a partir da perspectiva da inclusão que vinham sendo ditas de diferentes formas nesses documentos, descrevendo-as, e ao analisá-las destacamos alguns enunciados constituídos a partir delas. Finalizamos pensando sobre como esses enunciados funcionam como regras a serem seguidas pelos professores em suas ações na escola, no que se relaciona a avaliação em matemática a partir da perspectiva da educação inclusiva, funcionando estrategicamente ao ditarem formas de dizer e ver a avaliação. Problematizamos a forma de avaliação proposta a partir da perspectiva da educação inclusiva, pois, parece que na tentativa de incluir, a avaliação ao ser diferenciada acaba por excluir, ao levar a não aprendizagem dos alunos, de acordo com a fala dos professores. Destacamos que a investigação ainda está em andamento e, por isso, alguns aspectos ainda estão sendo desenvolvidos.

Resultados e discussão dos resultados

Situando o universo da pesquisa, podemos dizer que SMED/NH/RS - Brasil apresenta um total de vinte Escolas de Educação Infantil, cinquenta e seis Escolas de Ensino Fundamental e um quadro de mil trezentos e setenta e nove professores. Das Escolas de Ensino Fundamental quarenta escolas possuem turmas com atendimento na disciplina de Matemática, totalizando duzentos e vinte e sete turmas, onde atuam sessenta e nove professores nesta disciplina.

Este movimento de análise preliminar ocorreu através do acesso aos documentos disponibilizados pela SMED/NH/RS - Brasil, entre eles: O Lema do Ano – Educação e Mudança (1988), a Proposta Curricular (1992), o Plano Decenal de Educação, Cultura e Desporto (1992-2001), as Diretrizes Básicas da Proposta Curricular (1995), o Manual de Organização da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (1999), a Coletânea de Dados (2002/2004), o Projeto Qualificação de Diretores da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (2004), o Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo (2007-2016), o Plano de Estudos – Rede Municipal de Ensino – Edição Revisada (2005) e o Projeto Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo (2008).

A partir da leitura e da recorrência das enunciações nestes documentos, foram estabelecidas unidades de análise, que possibilitaram olhar como os enunciados funcionam estrategicamente, operando no âmbito da in/exclusão escolar.

A primeira questão que parece ser recorrente nos diferentes discursos postos nesses documentos é a necessidade de uma crescente diferenciação/especialização/refinamento/

meticulogização da avaliação, para que ocorra a inclusão nas práticas escolares - É preciso diferenciar a avaliação para incluir - esta é a ideia que delinea a primeira unidade de análise.

Desse modo, se observa atualmente um crescente refinamento e especialização da avaliação, sendo necessário diferenciá-la cada vez mais, para que ocorra a inclusão escolar, podendo-se perceber tal especialização da avaliação na enunciação abaixo, expressa em um dos documentos da Secretaria de Educação.

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.

Para que tal especialização aconteça, é necessário que ocorra uma observação constante do aluno e do processo de ensino e de aprendizagem, levando a uma crescente individualização, ocorrendo uma adequação da avaliação a cada aluno.

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.

Ainda sobre a questão da individualização da avaliação, um dos documentos aponta que

O parâmetro é a individualidade, comparar a criança com ela mesma, conhecer, acompanhar, registrar seus avanços, são aspectos essenciais na prática avaliativa.

No mesmo sentido, o excerto abaixo mostra essa questão, remetendo a ideia de mudança do processo avaliativo e a necessidade de considerar as necessidades individuais dos alunos.

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.

Apresentamos mais alguns recortes do material de pesquisa, procurando colocar em evidência a idéia de que todo o processo de acompanhamento e individualização da avaliação do aluno remete a pensar sobre a escola como desencadeadora de estratégias de controle que se engendram com o objetivo de aproximar todos os alunos daquilo que é esperado pela escola, sendo que a segunda questão recorrente nos documentos, além da crescente especialização da avaliação, é a necessidade realizar uma avaliação processual, a ponto de conduzir a conduta desses todos “diferentes”, para que possam estar incluídos na instituição escolar.

Nos documentos da Secretaria de Educação remete-se constantemente a ideia da avaliação inclusiva como processo contínuo pelo qual se procura conhecer cada vez mais os alunos e, assim, para que se possa acompanhar o processo de cada um de modo a melhor conduzi-los.

A partir dos excertos dos textos dos documentos é possível se perceber, então, o quanto a avaliação dispõe coisas, funcionando como uma técnica que permite conduzir as condutas do diferente, constituindo-se aí uma segunda unidade de análise.

No excerto abaixo, é possível dar visibilidade à idéia da avaliação como um processo que, de certa forma, tem por objetivo o direcionamento da conduta do aluno.

A forma como o professor vai conduzir o processo deve contribuir para criar um clima favorável à participação de todos em sala de aula. Só assim os alunos manifestarão suas dúvidas, inquietudes e incompreensões quanto ao que está sendo trabalhado, dando condições ao professor de acompanhar o desenvolvimento de cada um deles e propiciar o desenvolvimento de suas potencialidades.

De acordo com o que traz o material de pesquisa, é possível dar visibilidade a ideia de que o processo de avaliação ocorre não só de um sujeito sobre o outro, mas objetivando também o controle de cada um sobre si mesmo, trazendo a ideia de autogoverno.

Por meio da avaliação os processos de ensino e aprendizagem são constantemente repensados e qualificados. Ela fornece aos sujeitos envolvidos - professor, aluno, pais e equipe diretiva – informações sobre o trabalho, constituindo-se em ponto de partida para uma nova seqüência de ações: o replanejamento e o aprofundamento de estudos em determinadas áreas. Ensinar e aprender são verbos indissociáveis, a aprendizagem dos alunos está diretamente implicada na metodologia de ensino trabalhada. Ao avaliar seus alunos, o professor avalia seu próprio trabalho.

Assim, procura-se, por meio da avaliação, diferentes estratégias visando a aproximar o aluno do que é esperado pela escola. Entre elas, observamos a reestruturação dos tempos escolares, de tempos pré-determinados para um tempo constante, miniaturizado, no qual tudo e todos são constantemente observados, como é possível visualizar no excerto a seguir.

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.

Percebemos métodos e técnicas cada vez mais especializados, com uma ênfase ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, como se evidencia no excerto abaixo:

Sendo a avaliação um dos elementos do processo de ensino e de aprendizagem, suas formas devem ser tão diversificadas quanto os objetivos do processo. Para que a avaliação cumpra com a função de auxiliar o aluno a se autoconhecer, através de uma reflexão com o professor, a aprender a se auto-analisar e a buscar novos caminhos para a continuidade do processo de construção do conhecimento, são necessários recursos técnicos adequados aos objetivos que se pretende alcançar. Entre as técnicas utilizadas na avaliação destacam-se a observação, a testagem e a auto-avaliação.

Observamos uma vinculação da avaliação com a aprovação e a reprovação do aluno, por vezes entendida como sinônimo de avaliar, reduzindo a avaliação à ideia de resultado final.

Oferecer aos alunos de 1ª série, com aproveitamento insuficiente ao longo do ano letivo, oportunidades de recuperar as aprendizagens não atingidas, referentes aos estudos desenvolvidos, garantindo melhoria no desempenho e aprovação.

O que também fica evidenciado no material de pesquisa é que na área da Matemática os mesmos processos ocorrem, tanto no que tange à questão da individualização da avaliação, como no que se refere ao entendimento de avaliação como um processo capaz de desencadear determinadas condutas dos alunos, que são esperadas pela escola. Tal evidência pode ser percebida no excerto a seguir, que sintetiza todos os aspectos mencionados anteriormente.

Um professor de matemática que tem suas metas e propostas bem definidas, que varia seus métodos de ensino e avaliação e se considera também avaliado em seu trabalho, a cada resultado alcançado pelos alunos, com certeza, está contribuindo para desmistificar os tabus existentes, tanto no ensino da matemática, quanto na avaliação. Se a cada aula o professor estiver dando mais do que o aluno espera, tornando cada encontro um acontecimento novo e diferente, estará dando nova carga de estímulo e vontade de aprender.

É possível evidenciar, a partir dos excertos dos textos dos documentos, o quanto a avaliação dispõe coisas, funcionando como um dispositivo que permite conduzir as condutas dos diferentes sujeitos na instituição escolar, constituindo-se ao longo desta proposta como uma segunda unidade de análise, possibilitando-nos pensar a avaliação como um dispositivo utilizado

pela instituição escolar, através de um acompanhamento constante, processual.

A questão da avaliação inclusiva como prática de in/exclusão da forma como procuraremos problematizar na continuidade do estudo no decorrer da investigação, e que também foi trazida por Santos (2008), que a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, procurou discutir a inclusão-exclusão nas práticas pedagógicas dos professores que ensinam Matemática na Educação de Jovens e Adultos – EJA, não aparece nos excertos dos documentos que compõem o material inicial de pesquisa, o que se relaciona à perspectiva de inclusão adotada pela Secretaria de Educação, qual seja, a inclusão como um objetivo final e não como um processo flutuante no qual todos estamos vivenciando nas diferentes situações cotidianas.

Como principal resultado, pode-se inferir que as enunciações nos levam a dois enunciados, quais sejam, é preciso diferenciar a avaliação para incluir e a avaliação deve ser processual para conduzir a conduta dos diferentes. Estes enunciados, capturados a partir das enunciações nos documentos, ao serem tomados como regras, ao nosso ver, conduzem as ações dos professores que ensinam matemática no que se refere à avaliação, funcionando estrategicamente nos processos de in/exclusão escolar, já que, para incluir se diferencia a avaliação e ao mesmo tempo se exclui, ao não levar a aprendizagem.

Conclusões, limitações do estudo e pesquisas futuras

Trouxemos neste artigo o recorte de uma pesquisa em andamento, na qual foi possível se conhecer algumas das regras discursivas com relação à avaliação escolar a partir da perspectiva da educação inclusiva e que de alguma forma estão em circulação pela instituição escolar no município de Novo Hamburgo/RS - Brasil.

A pesquisa não está concluída e para dar continuidade pretendemos ver como essas práticas discursivas, entendidas como práticas regradas, funcionam estrategicamente, conduzindo a conduta dos professores, seus modos de dizer e ver a avaliação escolar em matemática e de realizá-la na escola, operando estrategicamente no âmbito da in/exclusão escolar.

Suspeitamos que na proposta de educação inclusiva da Secretaria de Educação de Novo Hamburgo e na repercussão desta na avaliação dos professores desta área específica, há uma mudança na forma e no conteúdo da avaliação. Todavia, a mesma racionalidade se põe a operar, que ao constituir posições de sujeito, ditos como aqueles que necessitam de uma avaliação diferenciada, funcionam estrategicamente no âmbito da in/exclusão escolar.

O tema da avaliação escolar em matemática precisa ser retomado, ao ser atravessado pelos discursos da perspectiva da avaliação inclusiva, carecendo de novas pesquisas sobre o mesmo.

Além do material de análise utilizado, ou seja, os documentos fornecidos pela SMED/NH/RS – Brasil, gostaríamos de destacar a continuidade da investigação, através de entrevistas com os professores que ensinam matemática e observações de práticas avaliativas, de uma escola que apresenta no seu Projeto Pedagógico uma proposta de educação inclusiva e que é considerada pela SMED/NH como tendo dificuldades nas práticas avaliativas na área da Matemática Escolar, devido ao alto índice de reprovação na mesma.

Pretendemos também selecionar alguns documentos dessa escola como o Projeto Pedagógico e os Planos de Ensino da disciplina de Matemática, bem como, alguns instrumentos de avaliação dos quais os professores se utilizam na condução do processo avaliativo, entre eles, provas escritas, relatórios de avaliação, registros dos conselhos de classe, entre outros. Todos estes instrumentos materializam as formas de dizer e ver a avaliação em Matemática por esses

profissionais no que se refere às práticas avaliativas no âmbito da educação inclusiva.

A investigação talvez possa contribuir com educadores, que, como nós, sentem-se instigados a pensar avaliação em matemática a partir da perspectiva da educação inclusiva. Assim, ao estarmos desacomodados, nossas certezas são balançadas e outros modos de dizer e ver a avaliação talvez possam ser criados, entretanto, alguns limites podem ser apontados em relação a investigação, já que o tema da avaliação em matemática, ao mesmo tempo em que é recorrente, ganha nova roupagem ao ser atravessado pela perspectiva da educação inclusiva. Por sua complexidade e abrangência não pode ser encerrado nessas discussões iniciais, necessitando ser aprofundado, a partir de outras pesquisas, contribuindo, assim, efetivamente com a educação.

Bibliografia e Referências

- Arnold, D. K. (2006). *Dificuldade de Aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos*. Dissertação de mestrado, Unisinos, São Leopoldo, RS, Brasil.
- Bello, S. E. L. (2010). Jogos de linguagem, práticas discursivas e produção de verdade: contribuições para a Educação (Matemática) contemporânea. *Zetetiké*, 18(35), Cempem/FE- UNICAMP, número especial, (no prelo).
- Birman, J. (2002). Jogando com a verdade: uma leitura de Foucault. *PHISIS: Rev. Saúde Coletiva*, 12(2), 301-324.
- Duarte, C. G. (2009). *A Realidade nas Tramas Discursivas da Educação Matemática Escolar*. Tese de doutorado, Unisinos, São Leopoldo, RS, Brasil.
- Foucault, M. (1998). *A ordem do discurso*. (14ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (2001). *Lês Techniques de Soi*. In Foucault, M. Dits et écrits. (pp. 1602-1632). Paris: Quarto/Gallimard.
- Foucault, M. (2004). *A Arqueologia do saber*. (7ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Glock, H. (1998). *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Heuser, E. (2008). No rastro da filosofia da diferença. In: C. Skliar. (Org.). *Derrida e Educação*. (pp. 69-98) Belo Horizonte: Autêntica.
- Klein, R. R. (2008). *Reprovação Escolar: conjunto de práticas que governam*. Projeto de tese de doutorado, Unisinos, São Leopoldo, RS, Brasil.
- Lockman, K. (2010). *Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Lopes, M. C. (2007). Inclusão Escolar, Currículo, Diferença e Identidade. In: M. C. Lopes, M. Dal'igna. (pp. 11-33). *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ulbra.
- Pinto, C. (1999). Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. *Revista Educação e Realidade*, 1(1), jul-dez, 33-56.
- Santos, C. I. C. (2008). *Inclusão-exclusão nas práticas pedagógicas dos professores que ensinam matemática na educação de jovens e adultos*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Veiga-Neto, A. (2005). *Foucault e a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2005. 192p.
- Veiga-Neto, A. & Lopes, M. C. (2007). Inclusão e Governamentalidade. [Versão eletrônica], *Educação e Sociedade* (100). Especial, 947-963. (disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>).
- Wittgenstein, L. (1953/1996). *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural.