

Mosaico de docências-reposou:

Docência inclusiva em matemática

Resting - teaching mosaic:
Inclusive teaching in mathematics

Guilherme Franklin Lauren Neto
Especialista em Educação Matemática
Colégio Adventista de Esteio e Colégio Adventista de Novo Hamburgo – RS – Brasil
lauxeng@gmail.com

Josaine de Moura Pinheiro
Doutora em Educação
Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) – RS – Brasil
josainemoura@icloud.com

Resumo

O texto discute quais das diferentes docências sugeridas nos discursos contemporâneos da Educação Matemática (docência construtivista, lúdica, analítica, mecânica, reflexiva, colaborativa, conformada) são encontradas nas análises das enunciações que circulam no meio institucional do GerAção/POA. Nesse espaço, estudou-se o tipo de docência esperada para ensinar a(s) matemática(s) necessária(s) para os usuários serem “protagonistas da própria vida”, podendo apontar para uma docência ainda não catalogada. O material empírico foi composto por quatro entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais da saúde que atuam no GerAção/POA e observações das oficinas que os usuários participavam. As lentes teóricas utilizadas para a realização do estudo tiveram inspiração na perspectiva pós-estruturalista, em especial nas teorizações de Michel Foucault. A partir das análises do material empírico, infere-se que a inclusão e as necessidades educativas em matemática que estes usuários podem vir a apresentar fazem emergir a Matemática Escolar como uma tática de governo. Portanto, emerge das análises uma docência que nominamos de docência inclusiva. Esta, dirige as condutas de sujeitos/usuários que estão à margem da normalidade, os estranhos de nossa sociedade, mas que necessitam ser conduzidos nessa sociedade neoliberal. A docência inclusiva, neste contexto, é mais uma docência-reposou.

Palavras-chave: Matemática. Docência. Inclusão. Governo.

Abstract

This article discusses which of different teachings suggested by contemporary discourses of mathematics education (constructivist teaching, ludic, analytical, mechanical, reflective, collaborative, and conformed) can be found in the analysis of the enunciations that circle through the institutional environment of GerAção/POA. The article present aspects from a study which investigated which kind of teaching that was expected to be taught in that space, in order to teach the needed mathematics for the user to be “protagonists of their own life”, being able to point at a type of teaching not yet cataloged. The empirical material was composed of four semi-structured interviews conducted with health professionals acting at GerAção/POA and observation of the workshops in which the users took

part in. The theoretical lens used for the development of this study took inspiration in the post-structuralism perspective, mainly in Michel Foucault's theorizations. From the analysis of the empirical material we could infer that the inclusion and the educational needs in mathematics that the users can have, make emerge Mathematics Education as a governance tactic. Therefore from the analysis emerges a type of teaching which we named inclusive teaching. This type of teaching directs the conducts of subjects/users that are at the margin of normality, the strangers of our society, but who need to be conducted in this neoliberal society. The inclusive teaching, in this context, it is one more resting-teaching.

Keywords: Mathematics, teaching, inclusion, governance.

Introdução

Em ambientes de aprendizagem escolares e não escolares, na contemporaneidade, circulam perquirições que convergem para: O que é ser um sujeito normal? O que define um sujeito como anormal? Estas perquirições são pertinentes e legitimadas, uma vez que a inclusão está na ordem do discurso da sociedade em que vivemos.

Nessa direção inferimos que o indivíduo denominado “normal” é o que permite ser assujeitado e, pelas relações de poder, se conduz para a normatização da disciplina. Em outras palavras, constitui-se um sujeito disciplinado, normalizado e “moldado” segundo práticas discursivas e não-discursivas produzidas por uma sociedade que governa e é governada e também produtoras dessa mesma sociedade.

- 1) A norma refere os atos e as condutas dos indivíduos a um domínio que é, ao mesmo tempo, um campo de comparação, de diferenciação e de regra a seguir (a média das condutas e dos comportamentos)
- 2) A norma diferencia os indivíduos em relação a esse domínio, considerado como um umbral, como uma média, como um optimum que deve ser alcançado.
- 3) A norma mede em termos quantitativos e hierarquiza em termos de valor a capacidade dos indivíduos.
- 4) A norma, a partir da valorização das condutas, impõe uma conformidade que se deve alcançar; busca homogeneizar.
- 5) A norma, finalmente traça a fronteira do que é exterior (a diferença com respeito a todas as diferenças), a anormalidade. (CASTRO, 2009, p. 310).

Atualizando a compreensão de norma para ambientes escolares, Coutinho (2010) enfatiza que a produção dos escolares anormais está baseada sobre a concepção de que norma é estabelecida arbitrariamente e que “está envolvida na histórica transformação dos processos de individualização dos sujeitos” (2010, p. 21).

(...) os indivíduos são classificados como normais ou anormais, sendo a norma a finalidade a ser alcançada por todos da população. Aqueles que são anormais são examinados e colocados em constante correção até que alcancem a normalidade ou pelo menos se aproximem o máximo da

normalidade, que é o padrão instituído pela norma. (PINHEIRO, 2014, p. 50).

Na contemporaneidade, os que se consideram *normais* decidem sobre a vida dos *anormais*, estabelecendo meios e métodos de *correção* para que os *anormais* sejam aproximados o máximo possível da norma *normal*. “Percebe-se, pois, que a versão moderna da dicotomia normal/anormal não foi construída e operada para funcionar num campo de pura oposição, mas de graduação **do** anormal para o **normal**” (COUTINHO, 2010, p. 27).

Visto que esta graduação ocorre, corrobora pensar que o sujeito dito anormal já está inserido na norma, porém distante de um ideal da mesma. Para Coutinho (2010), a escola pode ser tomada como uma produtora de seus sujeitos inadaptados, e, para Bauman (1998), talvez os inadaptados de Coutinho (2010) se aproximem dos estranhos. E tanto os inadaptados quanto os estranhos, se diferenciam dos normais e anormais por estarem

(...) na exterioridade selvagem: sobre esses últimos não há saberes. Nesse sentido, uma vez detectados os estranhos, faz-se necessário operar com sistemas de saberes capazes de trazer os estranhos para dentro da norma: primeiro como anormais, depois, se possível, como normais (COUTINHO, 2010, p. 27).

Uma das redes discursivas que produzem o anormal emerge das políticas de inclusão escolar, visto que, como estratégia de capturar os estranhos, produz discursos que categorizam indivíduos e assim fazem com que eles, muitas vezes, cheguem aos espaços escolares com um pertencimento a uma categoria já definida - normal ou anormal -, impedindo-os de ser outra *coisa* - estranho.

Nessa lógica complexa de in/exclusão é que se discute quais das diferentes docências sugeridas nos discursos contemporâneos da Educação Matemática (docência construtivista, lúdica, analítica, mecânica, reflexiva, colaborativa, conformada) são encontradas nas análises das enunciações que circulam no meio institucional do GerAção/POA.

O GerAção/POA é um projeto desenvolvido no município de Porto Alegre, que possui como escopo a inclusão psicossocial pelo trabalho, direcionando-se a pessoas que possuem um sofrimento psíquico grave ou persistente, as quais nesse meio recebem uma denominação específica, a de *usuários*.

(...) um novo conceito de educação especial, a Política enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e garantir o direito à educação a todos. Aponta para a necessidade de se subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora

e para a possibilidade de se reinventar seus princípios e práticas escolares (ROPOLI, 2010, p. 6).

O direito de receber oportunidades de ensino, dentro de suas peculiaridades, deve ser a premissa para qualquer proposta que tenha como foco a inclusão, pois sujeitos da diferença não podem receber o mesmo ensino de sujeitos categorizados como *normais*; em outras palavras, esses sujeitos necessitam receber um ensino adequado às suas demandas.

Neste estudo, procura-se descrever e analisar enunciações que circulam no meio institucional do GerAção/POA, particularmente nas Oficinas de Geração de Renda (OGR) sobre as diferentes formas de docências em Educação Matemática esperadas de professores que atendem aos sujeitos considerados de “inclusão”. Dos discursos emergentes, pretende-se construir um mapa com densidades de sentido observadas nas entrevistas.

Para empreender o estudo, realizaram-se quatro entrevistas semiestruturadas com membros da equipe de funcionários do GerAção/POA, sendo os sujeitos três terapeutas ocupacionais e uma psicóloga, e observações das oficinas de geração de renda. Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos por terem envolvimento diário com as oficinas desenvolvidas e disponibilidade de participação na pesquisa. As entrevistas constituíram o material de pesquisa, o qual foi analisado utilizando-se da cartografia proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari - esta metodologia de investigação não tem a pretensão de determinar um percurso ou definir uma estrutura pronta, já definida, fixa, com metas e resultados prontos, mas se propõem a caminhar sobre um mapa em constantes transformações de paisagens. Na cartografia

(...) pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo. Fazer cartografia é, pois, a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 21).

O estudo encontra-se em consonância com a perspectiva pós-estruturalista, e as análises dos materiais são balizadas pelas teorizações de Michel Foucault. Os discursos produzidos são analisados buscando-se ler o que está escrito, ou seja, reconhecendo-se o que o sujeito quer dizer. Portanto, analisou-se o que está escrito a partir de recorrências dos ditos, mas faz-se importante ressaltar que discurso

(...) no sentido tomado por Foucault, distanciado do significado da palavra no campo da linguística. O autor rejeita a ideia de discurso como uma expressão de fala do sujeito produtor de significados, indicando que, quando menciona discurso, está se referindo às práticas do sujeito, estas que estabelecem

hierarquias, distinções, que configuram as possibilidades de outros discursos serem considerados verdades, articulando o dizível e o visível. (PINHEIRO, 2014, p. 41).

GerAção POA

O projeto GerAção/POA é parte integrante da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) do município de Porto Alegre. Nesta seção, apresentam-se brevemente o projeto e o funcionamento dessa rede, com o intuito de enfatizar a relevância de projetos como o GerAção/POA no contexto da saúde mental.

A partir da Reforma Sanitária, que no ano de 2018 completa 26 anos, foi criada a Rede de Atenção Psicossocial, na qual no centro se encontra o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). O CAPS configura-se como uma das principais ferramentas das políticas que reestruturam a atenção em saúde mental. Deve articular redes de saúde e de promoção de vida comunitária e autonomia dos usuários. Para cada usuário é construído um Plano Terapêutico Singular, um conjunto de propostas terapêuticas articuladas em discussão coletiva interdisciplinar que tem por meta a reabilitação psicossocial. Dentre as propostas terapêuticas, destacam-se as oficinas terapêuticas, divididas em oficinas expressivas e oficinas de geração de renda. As oficinas podem ser propostas por qualquer profissional do CAPS de nível médio ou superior e devem promover ações em saúde, trabalho, educação e inclusão.

Vinculado à Secretaria Municipal da Saúde, o GerAção/POA caracteriza-se como um projeto que possibilita, a usuários dos CAPS, vivências de trabalho e trocas sociais e solidárias por meio das oficinas terapêuticas, sendo considerado como uma das ações psicossociais que compõem a rede de saúde mental do município de Porto Alegre. No ano de 2018 o GerAção/POA completou 21 anos de funcionamento e, no ano de 2015, o projeto atendeu um público de cerca de 180 usuários que se encontravam, em sua maioria, em sofrimento psíquico grave ou persistente e afastados do trabalho.

A equipe de profissionais desenvolve atividades balizadas pelo objetivo de integrar o usuário com a comunidade à qual pertence, mas com foco na inclusão social.

O GerAção/POA desempenha uma função específica dentro da Rede de Atenção Psicossocial, pois, dentre as atividades oferecidas, cabe à geração de renda desenvolver ações para a reinserção do usuário no trabalho formal ou informal. Assim sendo, compõe-se um conjunto de oficinas, denominadas Oficinas de Geração de Renda (OGR), em um total de nove, das quais, destacamos: Serigrafia, Papel Reciclado, Costura, Velas e Projeto Agenda, que são as relacionadas com geração de renda e trabalho. Em cada uma dessas oficinas, é possível identificar conteúdos da Matemática Escolar que podem ser utilizados para facilitar o

trabalho dos usuários e capacitá-los para serem competentes na gerência dos seus recursos financeiros, estudo realizado por Neto (2015).

In/Exclusão × matemática e as docências no discurso contemporâneo

A escola, pelo seu conservadorismo, está afastando alunos. A educação escolar deve atender à demanda dos alunos, aceitando os seus anseios e respeitando as suas diferenças. A massificação leva à exclusão. Incluir é respeitar as diferenças. (Entrevista com funcionário do GerAção/POA)

A partir das análises do material empírico, pode-se inferir que a inclusão e as necessidades educativas em matemática que estes usuários podem vir a apresentar fazem emergir a matemática como uma tática de governo, pois as ideias de autonomia e gerenciamento de escolhas podem ser compreendidas como uma forma de governarem sua vida.

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 (EIDELWEIN, 2012, p. 60).

O Ministério da Educação aponta que a proposta de inclusão deveria ser constituída por uma “equipe interdisciplinar, que permita pensar o trabalho educativo desde os diversos campos do conhecimento” (BRASIL, 2005, p. 9). Nesse emaranhado de discursos produzidos nos diversos campos específicos que tratam a inclusão, o professor está rodeado por diagnósticos clínicos, psicológicos e pedagógicos. São diagnósticos que legitimam verdades sobre sujeitos mediante descrições dos comportamentos e das dificuldades de aprendizagem que esses sujeitos possuem no olhar de cada profissional, restringindo e precarizando o papel da escola, que necessita encaminhar os sujeitos para outros serviços. Isso só reforça a individualização do problema e, portanto, pode provocar um processo de exclusão.

Alguns discursos sobre inclusão são naturalizados como, por exemplo, o da inclusão escolar com enfoque na integração social, um contexto de estar junto em um mesmo espaço. Fazer parte de um grupo implica compartilhar interesses e aprendizagens; portanto, separar os objetivos de natureza acadêmica e os objetivos sociais pode ser mais uma estratégia perversa

de exclusão, visto que não garante condições de aprendizagem aos sujeitos de inclusão, satisfazendo-se apenas com a socialização.

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 ela não pode ser reduzida ao papel de socializadora esquecendo-se da exigência do conhecimento e de outras funções que lhe cabe. (LOPES, 2008, p. 2).

Outro discurso naturalizado é o do contexto escolar, estando permeado pelos jogos discursivos de inclusão, que funcionam na perspectiva da in/exclusão escolar. Refere-se particularmente aos relacionados com as metodologias que propõem a individualização do ensino por meio de planos específicos de aprendizagem para o aluno de inclusão, concepção que tem como justificativa a diferença entre os alunos e o respeito à diversidade. Essa prática pode ser entendida como um processo de exclusão, uma vez que a construção desse currículo paralelo coloca o aluno de inclusão à margem do grupo em questão.

Pensando na dificuldade de abranger tudo, de ensinar tudo a todos e nos contextos educacionais e estruturais das escolas, resta ao professor tentar mudar o olhar sobre a diferença e flexibilizar o currículo para assim efetivamente garantir ao aluno o processo de inclusão. Nesse contexto, o flexibilizar está direcionado ao currículo, pois neste se pode considerar a formação do grupo de alunos e nele contemplar a diversidade que o compõe. Porém Traversini, Balem e Costa (2007) alertam para que a flexibilidade do currículo e o significado da palavra aprendizagem não sejam mal interpretados, visto que

(...) há uma “banalização” do termo aprendizagem, ou seja, qualquer atividade proposta pelo professor atinge o objetivo esperado: aprender algo, mesmo que seja, aprender a não “bagunçar” ocupando o tempo da aula com qualquer coisa. Ou então, situar como aprendizagem qualquer ação do aluno em relação a atividade proposta, tendo em vista uma das crenças difundidas pelo discurso construtivista que a aprendizagem ocorre a partir da iniciativa e da ação do aluno (2007, p. 8).

Com efeito, as políticas de inclusão escolar enfrentam resistência às suas propostas, como da parte dos professores, que por vezes estão despreparados para trabalhar com o sujeito de inclusão. Há, ainda, a generalização do sujeito, não se reconhecendo que o diferente é a composição de identidades culturais que o constituem.

A inclusão pode ser entendida como uma prática de governo, uma vez que incluir possibilita aproximar o sujeito da escola. Utilizando-se de mecanismos reguladores, a inclusão, ao aproximar o sujeito, controla-o, governa-o e aproxima-o ao máximo da norma.

Quando me refiro à estratégia, entendo-a na ordem do planejamento, da trajetória a ser tomada; e “por táticas entendo as ações/práticas micropolíticas que conduzem as condutas dos sujeitos, encaminhando para formas específicas de governo das subjetividades” (SILVA, 2008, p. 71, apud, PINHEIRO, 2014, p. 33).

Esta prática de governo está atrelada à sociedade neoliberal em que os sujeitos não precisam ser iguais aos outros e são respeitadas suas limitações, mas dos quais se espera flexibilidade na formação, para realizar as adequações necessárias às demandas do mercado. Percebe-se que os discursos de inclusão atendem a uma privatização da educação, ao sujeito da diferença cabe uma adequação à lógica neoliberal em que, como diz na fachada de uma biblioteca nos Estados Unidos, “Knowledge is power” [Conhecimento é poder].

Discursos de inclusão e exclusão são postos pelo jogo econômico de um Estado neoliberal no qual, segundo Lopes (2009, p. 109), é possível apontar três regras: “manter-se sempre em atividade”, “todos devem estar incluídos” (p. 110) e “desejar permanecer no jogo” (p. 111). Nessa lógica, um dos imperativos é: “o currículo torna-se flexível para adaptar os sujeitos às novas exigências” (KLEIN, 2009, p. 157), exigências que enfatizam as “capacidades que estão ligadas à autocorreção e à autoavaliação” (p. 156) de um sistema que preconiza o consumo desenfreado e “a seleção dos melhores, homogeneizando e, ao mesmo tempo, individualizando os sujeitos ao celebrar as diferenças” (p. 157).

Cabe ressaltar que o impulsionador das problematizações inferidas neste estudo foram as reflexões sobre inclusão e verdades naturalizadas sobre a Matemática, tais como a *mãe de todas as ciências*, *a disciplina que está presente em tudo o que vemos*, ou ainda,

(...) “para aprender matemática o aluno deve ter raciocínio lógico” (GUIMARÃES, 2009), “aprender matemática é difícil” (SILVA, 2008), “a modelagem matemática utiliza o interesse do aluno para ensinar matemática” (QUARTIERI, 2012), “a importância de trabalhar com a “realidade” para ensinar matemática” (DUARTE, 2009) e “a importância do uso do material concreto nas aulas de matemática” (KNIJNIK; WANDERER; DUARTE, 2007). (PINHEIRO, 2014, p. 15).

Esses discursos reforçam a posição hegemônica da Matemática, tensiona-se uma discussão frente à Matemática escolar e à possibilidade de esta assumir um papel de *destaque* na in/exclusão escolar dos sujeitos (usuários) do GerAção/POA, particularmente nas Oficinas de Geração de Renda.

Essa Matemática considerada universal, inquestionável, neutra e isenta de valores, cujos conteúdos são vistos como independentes, assumindo o status de os únicos corretos,

sem relações com o contexto social, cultural e político, “ocupa o lugar das disciplinas que mais reprova o aluno na escola” (SILVEIRA, 2000, p. 1). Ainda segundo Silveira (2000), tem-se que a justificativa do senso comum para essa *incapacidade* do aluno é que *a Matemática é difícil*. Nesse sentido, a Matemática já é excludente, pois, se assumirmos esses discursos como verdades imutáveis, admitiremos o discurso de que *a Matemática é para poucos* ou de que *quem sabe Matemática é inteligente*.

Considerando que esse status é assumido no contexto escolar e tomando o apontamento feito em uma das entrevistas, de que *a educação escolar deve atender à demanda dos alunos, aceitando os seus anseios e respeitando as suas diferenças*, temos que

(...) a educação escolar deve atender à demanda dos alunos, aceitando os seus anseios e respeitando as suas diferenças, podemos pensar na possibilidade de uma Matemática cujo currículo possa ser flexibilizado a ponto de reconhecer no sujeito a necessidade/demanda, preparando-o para uma vida mais autônoma. (NETO, 2015, p. 25).

Com esse olhar, naturaliza-se o lugar de destaque que a matemática ocupa e não só porque tem base na razão, mas também por ser

(...) tida como indispensável para o desenvolvimento da sociedade com uma racionalidade ocidental. O sujeito deve primar pela ordem, pela racionalidade, pela resolução de problemas utilizando-se de métodos, os quais devem ser criados a partir das “partes de um todo”, ou seja, ter uma *racionalidade*, e o sujeito deve ser o da razão. (PINHEIRO, 2014, p. 76).

Aliado aos argumentos até agora construídos, temos que a Matemática Escolar pode ser tomada como uma tática de governo, mas uma Matemática cujo currículo possa ser flexibilizado a ponto de reconhecer no sujeito a necessidade/demanda, tomando o cuidado para que não haja a valorização de apenas *um tipo* de conhecimento.

Reconhecidas as redes discursivas e os jogos de poder presentes ao se falar de inclusão, buscaram-se nos discursos produzidos pelos componentes da equipe técnica do GerAção/POA as diferentes formas de docências em Educação Matemática esperadas para ensinar a(s) matemática(s) necessária(s) para os usuários serem “protagonistas da própria vida”. Para isso, realiza-se a descrição das categorias de docências presentes nos discursos contemporâneos da Educação Matemática, estudadas por Santos (2015). A autora evidencia docências que historicamente constituíram os discursos de livros da área da Educação Matemática, nomeando-as como: docência construtivista, lúdica, analítica, mecânica, reflexiva, colaborativa e conformada. Contudo, constrói o termo “Docência-seja-lá-o-que-for”, pois entende que não é possível apresentar todas as “parcelas extensas de uma soma

infinita que tem a pretensão de chegar à totalidade da Docência-Contemplação” (SANTOS, 2015, p. 100). As docências descritas são nominadas como docências-repouso, pois

(...) está no âmbito das realidades extensas e diz que a docência identidade é unívoca num ser que não o é. Ela institui formas da qual ela mesma não difere, apenas assemelha-se. Ela visa instituir identidades, visa formar o docente – ora considerado como causa ora como efeito da Docência (SANTOS, 2015, p. 137).

Nessa direção apresentam-se algumas características destas docências, essas baseadas em diferentes excertos catalogados por Santos (2015).

A docência construtivista emerge do interesse do aluno. Esta docência pressupõe que o professor respeite a cultura do diferente e que leve à discussão as diferentes estratégias, resultados e métodos utilizados na resolução de tarefas. O professor deve partir do conhecimento prévio do estudante e estar conectado com as experiências dos mesmos. O docente neste contexto deve ser mediador na construção do conhecimento realizado pelos estudantes, portanto deve fazer perguntas que encaminhem o estudante à aprendizagem.

Na docência lúdica,

(...) a inserção dos jogos no contexto escolar aparece como uma possibilidade altamente significativa no processo de ensino-aprendizagem, por meio da qual, ao mesmo tempo em que se aplica a ideia de aprender brincando, gerando interesse e prazer, contribui-se para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos. (SANTOS, 2015, p. 84).

Ainda em relação à forma de conduzir o ensino no contexto de uma docência lúdica, temos que ela “parte do concreto ao abstrato, por exemplo, quer ensinar melhor, quer ultrapassar o tradicional ensino expositivo e transmissivo, quer ensinar e quer ensinar bem” (SANTOS, 2015, p. 76).

Outra docência abordada por Santos (2015) é a docência analítica baseada nas condições do ambiente de trabalho e nas hipóteses levantadas pelos estudantes. O professor realiza apenas adequações referentes ao currículo, realiza ajuste no planejamento de acordo com a complexidade da prática.

Em outra direção temos a docência mecânica, pois esta prioriza o conhecimento do professor, a estruturação curricular e cronograma da disciplina. Para a aprendizagem pressupõe-se que o aluno tenha disposição para aprender. O professor torna-se o elemento indispensável nessa engrenagem que é o processo de ensino-aprendizagem. Nessa docência, se o professor ensinar bem, o aluno irá aprender, desde que se interesse. Nenhum outro fator é tão decisivo quanto o conhecimento do professor e a vontade do aluno.

Na docência reflexiva utiliza-se do pensamento crítico, entre teoria e prática. O professor reflete sobre sua ação pedagógica discutindo as ações planejadas e os resultados atingidos. Esta ação reflexiva permite ao professor uma renovação, pois aprende a aprender. Nessa direção, “o professor é um profissional que deve constantemente aprender a aprender e refletir criticamente sobre sua prática” (BAIRRAL, 2005, p. 52).

Aprendemos que os professores precisam, na escola, de um tempo próprio para a reflexão coletiva fora da sala de aula. E esta é uma condição extremamente importante tanto para o desenvolvimento curricular, quanto para o crescimento profissional do professor (ESPINOSA; FIORENTINI, 2005, p. 172).

Em consonância com Espinosa e Fiorentini (2005), a docência colaborativa pressupõe a troca de conhecimentos e experiências. O trabalho coletivo entre os profissionais da educação é importante para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e para a produção de conhecimentos. O planejamento coletivo dá ao docente a segurança que necessita, mas não anula a individualidade e singularidade de cada membro.

A docência conformada está marcada pelo conformismo do docente com a realidade educacional do país. Diante de um Estado controlador, ele não vê seus conhecimentos em educação valorizados e reconhecidos, pois não participa do processo de construção de projetos educativos. Assiste o cenário da educação como um mero espectador, apenas observando os acontecimentos e realizando suas tarefas, ou seja, ministra suas aulas sem se preocupar com o papel que poderia desempenhar como uma agente de transformação. Apenas observa e aceita.

Pressupostos teóricos da análise

Este texto propõe-se a desenhar um mapa que delimite as densidades de sentido observadas nas entrevistas com os profissionais do GerAção/POA, contudo os contornos deste mapa não constituem “verdades” absolutas, mas sim possíveis “verdades”.

A verdade não existe fora do poder ou sem o poder. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a muitas coerções e nele produz efeitos regulamentados pelo poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira que se sancionam uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que

funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 2008, p. 12 apud PINHEIRO, 2014, p. 25).

Essa outra forma de olhar impele-se a realizar a pesquisa a partir dessa abordagem, elegendo a Análise de Discurso como metodologia para desenhar estes contornos. Balizando-se pelos estudos de Foucault (2008, p. 55), entende-se que o discurso é “mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que tornam os discursos irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. Ressaltando o dito anteriormente de outra maneira, discurso é

(...) um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2008, p. 132).

Pode-se observar que os discursos de inclusão são constituídos por enunciados como: “a ligação do conhecimento articulado com a realidade, torna o aprendizado significativo”, “é necessário respeitar as diferenças dos alunos”, “são necessárias adaptações metodológicas e curriculares na inclusão escolar”, entre outros enunciados que “como um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo do discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 90). Estes grãos presentes cada vez que um conjunto de signos for emitido são encharcados em enunciações e essa emissão tem a sua individualidade espaço-temporal. Os grãos do GerAção/POA são componentes do mapa que evidencia as docências constituídas pelo emaranhado de redes discursivas, tensionadas por jogos de verdade e de poder.

Material empírico

(...) se as entrevistas não nos revelam as “verdades” que tanto buscamos, o que fazemos com elas? (SILVEIRA, 2002, p. 134).

Para dar conta dos objetivos propostos, foram realizadas entrevistas abertas, nas quais o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador.

Visto que a equipe técnica tinha diferentes horários para a realização de uma entrevista oral, foi necessária a realização de uma entrevista escrita, encaminhada por *e-mail* à coordenadora do serviço de saúde, que, por sua vez, a encaminhou aos demais componentes

da equipe. Foram ouvidas três terapeutas ocupacionais e uma psicóloga que compõem a equipe do GerAção/POA.

O questionário foi encaminhado por *e-mail* no formato de *link* do Google Questionários, contendo nove perguntas. Uma pergunta dava conta da formação acadêmica do profissional (que é importante, pois ajuda a construir o contexto e as relações de poder que constituem o discurso); sete perguntas estavam relacionadas com a matemática, a inclusão e também a relação/necessidade do usuário com a matemática; uma última questão possibilitava que o entrevistado contribuísse com algum posicionamento que considerasse relevante e que não precisava estar presente nas questões do entrevistador.

A apresentação anterior remete-nos a uma visão mais tradicional de entrevista, que pressupõe a existência do entrevistador (a quem cabe perguntar) e do entrevistado (a quem cabe responder); dentro dessa lógica, o entrevistador tem a preocupação com a obtenção de dados confiáveis e relevantes à sua pesquisa. Como na lógica do pós-estruturalismo eximimo-nos da busca pela “verdade” única e inquestionável, assumimos que a entrevista deve ser posta sob um olhar analítico, pois as respostas remetem a pensar no que está escrito e não foi dito ainda, trazendo à visibilidade “verdades” mutáveis, instáveis, mas ainda não colocadas na legitimidade do senso comum.

Análise dos dados

In/exclusão escolar é um tema que há algum tempo já vem sendo discutido no meio acadêmico. Alguns discursos já estão naturalizados na escola e têm gerado mudanças nas formas de ensinar, porém, como observa-se nas enunciações dos sujeitos da pesquisa, que trabalham diretamente com sujeitos da diferença, muitas questões ainda precisam ser pensadas, por exemplo: o currículo escolar ainda é tradicional e, por ser tradicional, dificulta a inclusão de alunos que não são *normais* por não estarem na norma imposta por práticas/discursos que governam.

Excerto 1

Algumas vezes, acredito que sim, conforme a metodologia que é usada, quando fica distante da realidade e/ou dificulta o entendimento mais prático.

Excerto 2

Apesar de ser uma disciplina em que várias pessoas apresentam dificuldades, pela abstração do conteúdo, avaliamos que esta questão possa ter relação com a forma pedagógica com que este é abordado.

Excerto 3

A matemática escolar sempre assusta muito, conforme a forma como é ensinada.

Segundo as entrevistadas, a Matemática pode dificultar o processo de inclusão no ambiente escolar. Analisando os excertos apresentados, pode-se observar que é recorrente a problematização das metodologias adotadas no ensino da Matemática e o distanciamento entre esta e a realidade de um sujeito da diferença. Espera-se do professor que trabalha com o sujeito da diferença um pensamento crítico, entre teoria e prática e que reflita sobre sua ação pedagógica, sobre os métodos utilizados para ensinar e, como se apresentará nos excertos a seguir, sobre os conteúdos que estes sujeitos necessitam para serem “protagonistas da própria vida”.

Excerto 4

Uma das questões que nos suscitam esta pesquisa é perceber que nem sempre a matemática ensinada em âmbito escolar deixa visível a sua aplicabilidade na vida cotidiana.

Excerto 5

Acho que a inclusão escolar tem avançado, mas ainda tem muito para ser feito, pois os métodos de ensino ainda são tradicionais e pouco vinculados à vida.

Excerto 6

Acho que a escola tradicional está defasada com relação aos interesses dos alunos. A impressão que tenho é que não falam a mesma língua. Hoje em dia os alunos vão obrigados para a escola. A escola pelo seu conservadorismo está afastando alunos. A educação escolar deve atender a demanda dos alunos, aceitando os seus anseios e respeitando as suas diferenças. A massificação leva à exclusão. Incluir é respeitar as diferenças.

Atualmente, em nossa sociedade, discursos que legitimam o que deve ser aprendido na escola estão direcionados a ferramentas que ajudem a resolver problemas rapidamente e de maneira eficaz. Conteúdos que parecem ter pouca aplicação passam a ser considerados desnecessários de serem aprendidos frente aos conhecimentos produzidos e aplicados ao dia a dia. Buscar, cada vez mais, minimizar a distância entre a realidade e o conhecimento matemático parece uma maneira de tornar a Matemática mais atraente, o que pode ajudar a minimizar o problema da exclusão pelo não-aprendizado de Matemática na escola.

É necessário problematizar sobre qual(is) Matemática(s) poderia(m) ser ensinada(s) na escola para sujeitos de inclusão, de forma que ela proporcione inúmeras alternativas que não somente possibilitem aos alunos a abstração de conceitos, mas que os levem a desenvolver o

pensamento com criticidade e, ao mesmo tempo, com criatividade. Cabe também ao professor a realização de investigações em suas aulas, a fim de promover um espaço propício para que a curiosidade seja incentivada nos alunos.

A vivência de uma Matemática prática e aplicável gera possibilidade de aprendizado para os usuários do GerAção/POA, mesmo que de forma incipiente. Essa possibilidade de vivência com a Matemática num espaço escolar poderia ser proporcionada se o currículo pudesse ser flexível a mudanças, tornando a Matemática mais próxima do sujeito e com menos probabilidade de ser mais um fator de exclusão.

Para que a Matemática possa tornar-se com significado para o aluno, deve haver uma rede discursiva que circula no ambiente escolar que propicie que os desejos dos sujeitos escolares balizem as escolhas na construção do conhecimento e o planejamento do ensino.

Ressalta-se a necessidade de um currículo flexibilizado que contemple a realidade social e financeira, a fim de preparar o usuário para a sociedade. Um currículo que pense em ações práticas que possibilitem ensinar o usuário a: consumir e poupar de modo consciente e responsável, tomar decisões autônomas baseadas em mudança de atitude, compreender a linguagem do mundo financeiro, planejar em curto, médio e longo prazo, proporcionar possibilidades de mudança da condição atual. Ou seja, uma matemática lúdica que tenha como pressuposto um processo de ensino-aprendizagem baseado na resolução de problemas e/ou modelagem matemática.

Excerto 7

Acho muito interessante a aproximação de um profissional da área da matemática nos eixos saúde mental/economia solidária/inclusão social.

Neste excerto percebe-se que a entrevistada reconhece a importância de uma aproximação de um profissional da área da Matemática nos trabalhos desenvolvidos no GerAção/POA, ou seja, a escola pode ser um ambiente que estimule parcerias como os diferentes grupos responsáveis pela inclusão de sujeitos da diferença na lógica neoliberal. O trabalho coletivo entre diferentes profissionais da inclusão mostra-se potente para que não se legitime a “verdade” de que a Matemática ensinada na escola do jeito que é, para alunos de inclusão, é mais um obstáculo para eles desempenharem seu papel na sociedade.

Considerações finais

Do mapa construído pode-se trilhar um possível caminho evidenciado, iluminado pelas enunciações apresentadas. Este caminho aponta para uma docência que se inventa como docência inclusiva em matemática. Esta é um mosaico das diferentes docências catalogadas

por Santos (2015) entre elas a docência construtivista, docência lúdica, docência analítica, docência reflexiva e docência colaborativa. Mas esta docência é evidenciada principalmente por dirigir as condutas de sujeitos/usuários que estão à margem da normalidade, os estranhos de nossa sociedade, mas que necessitam ser conduzidos nessa sociedade neoliberal. Os usuários necessitam aprender a jogar o jogo do neoliberalismo, no qual o imperativo é o sujeito ser empreendedor de si mesmo e fazer a sua parte para que o país prospere cada dia mais. Nessa direção, a docência inclusiva em matemática governa condutas de sujeitos que estão à margem da sociedade e podem vir a se tornar uma ameaça, por não desempenharem seu papel na construção da economia do país.

(...) escolheu-se tratar de docência e não de docente, pois não é o docente que escolhe o campo problemático, é o problemático que é sujeito da escolha. A diferença, enquanto o ser do problemático, é sempre um ente pré-individual e buscou-se, por isso, despersonificar a docência em matemática (SANTOS, 2015, p. 23).

A docência inclusiva em matemática imersa nas redes discursivas da in/exclusão, e no contexto neoliberal, é mais uma docência-reposo, que pode ser agregada às docências catalogadas por Santos (2015). Na cartografia das docências-reposo, este estudo trouxe à visibilidade a docência inclusiva em matemática que apresenta muitas aproximações com a docência construtivista, docência lúdica, docência analítica, docência mecânica, docência reflexiva, docência colaborativa e docência conformada, mas possui singularidades que estão presentes nos excertos analisados.

Referências

BAIRRAL, Marcelo Almeida. Desenvolvendo-se criticamente em matemática: a formação continuada em ambientes virtuais. In: FIORENTINI, Dário; NACARATO, Adair Mendes (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática**. São Paulo: Musa Editora, 2005. p. 49-67.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, 2005.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COUTINHO, Karyne Dias. Psicopedagogia e a produção dos escolares contemporâneos. In: SARAIVA, Karla; SANTOS, Iolanda Montano dos (Orgs.). **Educação Contemporânea & artes de governar**. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 1.

DUARTE, Claudia Glavam. **A “realidade” nas tramas discursivas da educação matemática escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

EIDELWEIN, Monica Pagel. **O jogo discursivo da inclusão: práticas avaliativas de in/exclusão na Matemática Escolar**. 2012. Tese (Doutorado) - PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre, 2012.

ESPINOSA, Alfonso Jiménez; FIORENTINI, Dario. (Re)significação e reciprocidade de saberes e práticas no encontro de professores de matemática da escola e da universidade. In: FIORENTINI, Dário; NACARATO, Adair Mendes (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática**. São Paulo: Musa Editora, 2005. p. 152-174.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GUIMARÃES, Joelma. **Matemática escolar, raciocínio lógico e a constituição do bom aluno em matemática**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

KLEIN, Rejane Ramos. Reprovação escolar: prática que governa. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar: Conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; DUARTE, Claudia Glavam. **Das invenções pedagógicas: a importância do uso de materiais concretos na educação matemática**. 2008. (Texto digitado).

LOPES, Maura Corcini. Inclusão: A invenção dos alunos na Escola. In: RECHIO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa vista: Editora da UFRR, 2008.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar: Conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NETO, Guilherme Franklin Lauxen. **Geração de renda: matemáticas nesse contexto**, 2015. Monografia (Lato Sensu) – Especialização em Educação Matemática, UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

PINHEIRO, Josaine de Moura. **Estudantes forjados nas arcadas do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA): “novos talentos” da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas**

Públicas (OBMEP). 2014. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

QUARTIERI, Marli. **Jogos de linguagem e educação matemática em Curso de Tecnologia em Gestão**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SANTOS, Suelen Assunção. **Docen ci/ç ação: do dual ao duplo da docência em matemática**. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Fabiana Boff da. **Problematizando o enunciado 'A(prender) matemática é difícil'**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

SILVEIRA, Maicon Cândido da. O Neoliberalismo e a Educação no Brasil de FHC. **Revista Senso Comum**, Goiânia, n. 01, p. 50-66, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRAVERSINI, C. S.; BALEM, N.; COSTA, Z. Que discursos pedagógicos escolares são validados por professores ao tratar de metodologias de ensino? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO UNISINOS: PEDAGOGIAS (ENTRE) LUGARES E SABERES, 5., São Leopoldo, 2007. **Anais...** São Leopoldo: Casa Leria, 2007.