



Boletim de Educação Matemática

ISSN: 0103-636X

bolema@rc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de

Mesquita Filho

Brasil

Xavier de Barros Souza, Deise Maria; da Silva, Marcio Antonio
Recuperação Escolar: uma ferramenta de significação no caminho para a seleção de
sujeitos sociais

Boletim de Educação Matemática, vol. 31, núm. 57, enero-abril, 2017, pp. 70-89
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Rio Claro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291250692005>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Recuperação Escolar: uma ferramenta de significação no caminho para a seleção de sujeitos sociais*

Educational Probation: a meaning tool on the way to the selection of social subjects

Deise Maria Xavier de Barros Souza**

Marcio Antonio da Silva***

Resumo

Esse texto problematiza os modos pelos quais o discurso da avaliação participa do processo da constituição de alunos e de professores de Matemática enquanto sujeitos de uma prática avaliativa. A produção de sujeitos foi problematizada e analisada em uma perspectiva foucaultiana, aplicada ao tema que envolve relações entre avaliação como prática pedagógica, alunos e professores de Matemática, que movimentam uma ferramenta de significação como micropenalidade no caminho para a seleção de alunos na escola: a recuperação. Na interlocução com as teorizações de Michel Foucault foi possível pensar em outras representações que uma prática avaliativa, produzida em uma racionalidade neoliberal, pode movimentar para controlar, classificar e hierarquizar a produção de indivíduos e sujeitos dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Ferramenta de Significação. Recuperação Escolar.

Abstract

This text discusses the ways in which the evaluation of speech participates in the process of formation for students and mathematics teachers, as subjects of an evaluation practice. The production of subjects was questioned and analyzed in a Foucault perspective, applied to the issue involving relations, evaluation and teaching practice, students and teachers of Mathematics, which handle the meaning as micropenalty tool on the way to the selection of students in school: educational probation. In accordance with the theories of Michel Foucault, it was possible to think of other representations that an evaluative practice produced in a neoliberal rationality can move to monitor, classify, and prioritize the production of individuals and subjects in and out of school.

* O Texto original que inspirou essa discussão foi publicado no IX Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática (SESEMAT) realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS (PPGEduMat), sob o título “Recuperação escolar, ferramenta de significação e práticas pedagógicas”. Disponível em: <<http://sesemat.wix.com/ixsesemat#!artigos/c17vn>>. Acesso em: 20 de jan. 2016.

** Doutoranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora de Matemática da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Campo Grande/MS, Brasil. Integrante do GPCEM – Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: deisexah@hotmail.com.

*** Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor do Instituto de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande/MS, Brasil. Líder do GPCEM (GP100 – Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática). Endereço para correspondência: Cidade Universitária, Caixa Postal 549, CEP: 79070-900, Campo Grande/MS, Brasil. E-mail: marcio.silva@ufms.br. Site: www.gpcem.com.br.

Keywords: Discourse Analysis. Meaning tool. School Probation.

1 Aproximações e distanciamentos

O estudo só pode surgir no lugar em que as respostas não saturam as perguntas, no lugar em que são, elas próprias, perguntas. Ali, onde as palavras não cobrem o silêncio, mas são, elas próprias, silêncio (LARROSA, 2003, p. 55).

A pesquisa (SOUZA, 2015) de que trata esse texto foi problematizada em uma perspectiva de análise foucaultiana, aplicada ao tema que envolve relações entre avaliação, como prática pedagógica¹, alunos e professores² de Matemática em suas posições assumidas no discurso da avaliação movimentado na sala de aula (SOUZA, SILVA, 2017, no prelo). O exercício de movimento empreendido para uma aproximação com pesquisadores contemporâneos (TADEU DA SILVA, 2012a, 2012b; VEIGA-NETO, 2007; 2011; FOUCAULT, 1999; 2009; 2013a; 2013b; LARROSA, 2011; FISHER, 2001; 2012) foi uma possibilidade multiplicativa de estudos realizados no GPCEM³ – como nos indica Larrosa (2003), o lugar em que as respostas não silenciam nossas perguntas.

Na construção de um caminho de pesquisa buscamos inspiração inicialmente nos incertos traçados das metodologias de pesquisas pós-críticas (PARAÍSO, 2012) e, a partir desses estudos, com outros pesquisadores⁴ que se aventuraram nesse descaminho buscando por um movimento de aproximações e distanciamentos com modos de fuga de produzir pesquisa na contemporaneidade “em que a produção de conhecimentos é concebida como prática social, como construção coletiva” (COSTA, 2007, p. 14).

Dessas aproximações surge o GPCEM (SILVA, 2016a; 2016b) como “o lugar-referência” de inspirações de fontes para a pesquisa, discussões e estudos. O lugar que autoriza o pesquisador a uma infidelidade metodológica, isto porque, na produção de conhecimento as “perspectivas unilaterais sobre o mundo não são capazes de explicar a

¹ De uma inspiração nos estudos de Alfredo Veiga-Neto (2011, p. 45) , as práticas sociais assumem *um caráter singular e fundamental* para Foucault, cf. referência em que cita Lecourt (1980) “pela palavra prática [Foucault] não pretende significar a atividade de um sujeito, [mas] designa a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o ‘discurso’. Os efeitos dessa submissão do sujeito são analisados sob o título: ‘posições do sujeito’” (p. 45).

² Neste texto, sempre que utilizarmos ‘alunos’, ‘professores’ e “pesquisadores”, estamos considerando todos os gêneros.

³ GPCEM - Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática é cadastrado no CNPq, certificado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e coordenado pelo Professor Dr. Marcio Antonio da Silva, site: www.gpcem.com.br.

⁴ Principalmente com pesquisadores das publicações da coleção ‘Caminhos Investigativos’, volumes I e II.

relação complexa entre realidade material e perspectiva humana” (KINCHELOE, 2007, p. 39). Longe dessa presunção, caminhamos na complexidade⁵ e na incerteza e, também, principalmente, na possibilidade ampliada de compreender *um* mundo de uma prática chamada “recuperação” movimentada na sala de aula – um mundo local, com uma realidade local, um mundo contingente, mas histórico.

Nessa multidimensionalidade é que, nesse texto, problematizamos a prática pedagógica da recuperação como uma ferramenta de subjetivação ou, ainda, como uma micropenalidade no caminho para a seleção de alunos na escola.

2 No caminho: a construção do material de análise

O material da pesquisa foi construído por meio de entrevistas narrativas consideradas por Bolívar (2002) como um tipo de conhecimento que permite apreciar modos bastante particulares da enunciação de significados dos protagonistas de um estudo qualitativo: narrador e pesquisador. A interação dos processos construtivos da narração – do narrar no sentido de produzir, de reconstruir histórias e do ler no sentido de interpretar e construir uma nova narrativa – tem como pressuposto considerar que “tais atos e ações à luz das histórias que os atores narram, se convertem em uma perspectiva peculiar de investigação⁶” (ib., p. 42), uma possibilidade para interrogar práticas pedagógicas longe dos lugares comuns que estamos acostumados: do discurso da Educação e de tudo o que nos fizeram conhecer por “prática avaliativa”.

O modo de compreender e expressar práticas avaliativas por processos de construção narrativa não é solicitado como uma maneira de produzir verdades absolutas. Só se requer das narrativas a possibilidade de falar sobre a avaliação nas práticas de uma professora de Matemática, de produzir documentos discursivos para que neles e fora deles pudéssemos descrever jogos de relações movimentados na escola. Para Foucault (1999, p. 55), “não se solicita a cada um desses discursos que se interpreta seu direito de enunciar uma verdade; só se requer dele a possibilidade de falar sobre ele. A linguagem tem em si mesma seu princípio interior de proliferação”, de um dizer sobre coisas de uma maneira que o próprio dizer não se

⁵ Cf. Silva (2014), “palavras e expressões como *complexidade*, *pensamento complexo* e *sistemas complexos* quebram os paradigmas deterministas de ciências como a Matemática, a Biologia, a Física e a Química” (p. 517).

⁶ “dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (p. 42).

encerra em uma palavra, “não tem o poder de deter sobre si e encerra aquilo que diz como uma promessa legada ainda a um outro discurso” (ib., p. 56). Quais seriam “outros” discursos que as enunciações de uma professora de Matemática podem indicar? Estão esses outros-lugares movimentados longe daquilo que conhecemos sobre práticas avaliativas?

Consideramos assim, as narrativas construídas na pesquisa como parte de um jogo narrativo de práticas escolares avaliativas que, ao mesmo tempo em que indicam um endereçamento, se desviam para outros lugares – a novas ou outras enunciações – buscam relações, correlações, mas nunca fidelidade absoluta. Encontrar outros endereçamentos nos enunciados de uma professora sobre avaliação na sala de aula é, de alguma forma, a possibilidade de construção de outra narrativa, o que torna as narrativas de uma professora a promessa de um texto escrito, que a descrição não revela por inteiro, mas descreve e interroga fronteiras com outros enunciados (FOUCAULT, 1999).

É a partir dessas pontuações, que produzimos e descrevemos significados atribuídos à avaliação do contexto social da sala de aula, tendo como material construído as narrativas de uma professora de Matemática.

A professora Ana⁷, participante da pesquisa, possui experiência profissional docente em diferentes redes de ensino, pública e particular, uma intenção inicial de nossas escolhas:

terminei a faculdade em 1993. Imediatamente comecei a trabalhar. Daí, minha filha, a gente não consegue mais largar a sala de aula. Formei-me em dezembro de 93, em março de 1994 fui para a escola pública. [...] Enfim, comecei a trabalhar em 1994 só na escola pública, em 1995 eu ainda trabalhava na escola pública e entrei para a escola particular (Professora Ana, 20 de set. de 2013).

Presumimos que a constituição de um sujeito avaliador poderia estar relacionada ao local de trabalho, à mudança de emprego, às avaliações externas, aos cursos que professores participam ao longo de sua carreira ou, ainda, à linha teórica adotada na proposta de ensino e de aprendizagem da unidade escolar em que professores atuam ou atuaram.

Seguindo uma orientação foucaultiana, a análise empreendida na pesquisa buscou ir além de uma correlação direta entre acontecimentos narrados por uma professora de Matemática sobre avaliação na sala de aula e estudos sobre avaliação. Renunciamos a toda e qualquer relação direta entre palavras e coisas que falam sobre avaliação e propusemos um exercício-movimento para analisar, descrever e “destacar um conjunto de regras, próprias da

⁷ Ana é um nome fictício escolhido para a divulgação das narrativas construídas na pesquisa, após a professora participante do estudo ter solicitado que sua identidade fosse preservada, pelo fato de atuar em uma escola da rede particular de ensino de Campo Grande/MS.

prática discursiva” (FOUCAULT, 2013a, p. 60) sobre a avaliação de alunos, regras que definem o regime do objeto “prática avaliativa”, movimentado na escola por professores e alunos. O discurso da avaliação é tratado como prática em Foucault (ib., p. 60), que determina sistematicamente o objeto “prática avaliativa”, que deve ser movimentado na sala de aula para a constituição de indivíduos e sujeitos.

A articulação de alguns procedimentos de entrevistas narrativas e da análise de discurso possibilitou observar relações sociais e culturais de práticas avaliativas que vivem no discurso da escola. Isso significa, para Fischer (2001, p. 199),

tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas.

Com isso, não basta apenas relatar uma prática avaliativa, pois também implica levar a discussão sobre avaliação escolar para o âmbito do discurso político e cultural que a circunscreve. Para Foucault, “cada enunciado ocupa um lugar que só a ele pertence” (2013a, p. 146). Dar conta de uma descrição possível desse enunciado é olhar para singularidades que sua posição pode ocupar, interrogar possíveis ramificações em seu sistema de formação discursiva que possam possibilitar sua localização, e questionar como o enunciado se isola no contexto geral dos enunciados de que faz parte (FOUCAULT, 2013a).

Assim, a partir das narrativas construídas, nesse texto trazemos à tona significados sobre práticas pedagógicas avaliativas, como aparatos de subjetivação de sujeitos no espaço cultural da sala de aula, o que nos permite *investigar e descrever de que modo o discurso da avaliação participa do processo da constituição de alunos e de professores de Matemática na escola* como sujeitos dessas práticas pedagógicas ou, ainda, como participa dos modos pelos quais pensamos e analisamos os sujeitos envolvidos na avaliação no contexto escolar, longe de certezas que nos acostumamos no exercício de um pensamento do mundo da escola que vivenciamos.

A constituição de um olhar⁸ nas narrativas construídas, neste texto, foi empreendida em um percurso que buscou uma problematização de inspiração foucaultiana de relações entre

⁸ Uma aproximação com Veiga-Neto (2007): “as imagens que o mundo, principalmente social, apresenta, a rigor, ele não apresenta isentamente, isto é, é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constituí” (p. 30).

o governamento⁹ de alunos e de professores e do questionamento de uma *liberdade* de nossas ações no contexto de práticas pedagógicas avaliativas. É possível um espaço de liberdade na constituição de um sujeito avaliador de alunos na sala de aula? Como nos constituímos sujeitos avaliadores nesse espaço? Reflexões que nos movimentam a pensar de outro modo¹⁰ práticas pedagógicas avaliativas de Matemática no contexto da sala de aula.

3 A constituição de sujeitos

Para Larrosa (2011), uma análise foucaultiana pode nos fornecer ferramentas teóricas para questionar “como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos” (p. 37) como, por exemplo, as práticas sociais pedagógicas. A pedagogia como conhecemos, de um espaço para o desenvolvimento de possibilidades, produz “certo esvaziamento das práticas mesmas como lugares de constituição de subjetividade [...], mas nunca como espaços de produção” (p. 44) de indivíduos e sujeitos.

O “sujeito”, ou sua constituição, foi tema central nas pesquisas empreendidas por Foucault. Para o filósofo, “o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, e igualmente colocado em relações de poder muito complexas” (FOUCAULT, 2009, p. 232) chamadas, por Foucault, de “lutas”:

1. *Transversais* na medida em que não estão vinculadas a uma forma de governo ou país específico, como no caso da interferência do Banco Mundial nas políticas públicas brasileiras do bloco educacional, mas que não se limitam ao Brasil.

O objetivo de lutas transversais são os efeitos de poder em si. Não se empreende uma crítica sobre processos avaliativos na sala de aula, porque negamos o currículo de Matemática, a escola ou a própria avaliação da aprendizagem, mas “porque exerce um poder sem controle” (ib., p. 234) sobre a vida de crianças e de professores no espaço de aprender da escola e também, sobre a vida depois da escola.

2. São *imediatas* quando empreendem uma crítica a *instância de poder* mais próxima dos sujeitos por ela atingidos. Quando, por exemplo, professores de Matemática atribuem às baixas “notas” recebidas por alunos, a falta de envolvimento da família, do

⁹ Em referência a relações de poder “ou uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser *sujeitos*” (MARSHALL, 2011, p. 29).

¹⁰ Foucault, 2013a.

interesse de alunos em aprender, da administração escolar, como também na enunciação “a professora me reprovou”, entre outros enunciados.

As lutas imediatas também são reconhecidas por Foucault como lutas *anárquicas*, por representarem movimentos que não esperam por uma libertação ou emancipação.

3. Lutas que questionam os princípios que estabelecem a conduta de professores em sua prática avaliativa. Por um lado, defendem a individualidade, o direito de alunos de serem avaliados de formas diferentes. Por outro, criticam tudo o que separa os alunos, “que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo” (ib., p. 234).

São batalhas contra o governo da individualização (FOUCAULT, 2009). O que é questionado e criticado é a maneira como um saber-fazer de práticas avaliativas circula e funciona e suas relações de poder na formação de um sujeito avaliador e de crianças na escola.

Todas são *lutas* que giram em torno de uma questão: quem somos nós - professores e alunos - envolvidos com a avaliação na escola? Para Foucault (ib., p. 235) “são uma recusa a estas abstrações, do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos” e tem por objetivo atacar uma técnica de uma relação de poder exercida por meio da avaliação sobre os sujeitos na escola: professores e alunos. Uma forma de exercício que marca os indivíduos em sua própria individualidade, impondo-lhes uma verdade, uma quantificação na escola, para que possam ser reconhecidos e classificados em relação uns aos outros,

uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a (FOUCAULT, 2009, p. 235).

As crianças na escola são indivíduos que, por serem subjugados em relação a si mesmos, percebem-se incapazes de serem como os outros – aqueles que melhores classificados terão mais condições de seguir adiante, tanto na escola quanto na vida em sociedade. Constroem uma identidade excludente “na medida em que esses objetivos e classificações são adotados e aceitos por eles” (MARSHALL, 2011, p. 26). Como sujeitos (assujeitados) em relação a outros no espaço escolar, quando esses movimentam uma prática

pedagógica que os excluem de sua individualidade, daquilo que lhes é mais caro na convivência social. Assim, também são as relações de poder para a constituição de um sujeito avaliador na escola – professores que, ao fazerem uma “leitura” daquilo que se espera que façam, tornam-se sujeitos de um sistema avaliador, ao mesmo tempo em que são avaliados.

São essas reflexões que nos movimentam a pensar de outro modo sobre uma posição de sujeito avaliador de aprendizagens ocupada por professores na sala de aula – Quem somos nós? Questionamos a partir das construções narrativas, o papel de políticas públicas neoliberais¹¹, na fabricação ativa de indivíduos e sujeitos nas relações mediadas por práticas pedagógicas avaliativas na sala de aula e também um processo chamado ‘recuperação’, como um aparato tecnológico de relações de poder para a produção de indivíduos e sujeitos, para fabricá-los e atender necessidades sociais neoliberais.

4 Recuperação: uma ferramenta de subjetivação

O discurso neoliberal transforma questões políticas e sociais em questões puramente técnicas de “eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais” (TADEU DA SILVA, 2012b, p. 18). Essas ideias atingem o campo educacional, mostrando uma manobra do Estado regulador para atribuir as situações de precariedade enfrentada por escolas, professores e estudantes à má gestão de recursos e à falta de produtividade de professores e da equipe técnica, apresentada como uma consequência de métodos ineficazes de ensino (ib., 2012b). Superar esses problemas passa pelos ideais neoliberais, pela oferta de melhor qualidade de serviços prestados, de melhores e mais eficazes métodos de ensino e do empenho de professores, para, assim, alcançar a tão desejada qualidade.

O empenho de professores nessa engrenagem depende de como os sujeitos são induzidos à produção de significados sociais sobre a avaliação no espaço da sala de aula. Nesse sistema de significação neoliberal, uma professora pode compreender a necessidade de ‘treinar’ os alunos nesse currículo – “eu faço listas, muitas listas! Para o aluno treinar porque hoje o meu foco é o ENEM” (Professora Ana, 22 de nov. de 2013) – e, também, a qualidade depende do contexto social, dos mecanismos engendrados de significação social e cultural e o quanto são influenciados por demandas neoliberais:

¹¹ Cf. Tadeu da Silva (2012b), “o projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo capitalista” (p. 13), outras formas alternativas de “pensar” são reprimidas pelas ideias neoliberais.

você tem que ficar sempre de olho! Como diz o ditado popular “um olho no peixe e outro no gato”. Não é por que dou aula para o primeiro ano que [penso que] os professores do terceiro que se preocupem. Essa não é a linha da escola. A linha da escola é: aprovar aluno no vestibular no terceiro ano do Ensino Médio. Esse trabalho tem que começar no primeiro ano do fundamental, na educação infantil. Quando meu aluno chega ao Ensino Médio ele já tem que estar treinado (Professora Ana, 22 de nov. de 2013).

Nos moldes da vigilância neoliberal as prescrições curriculares devem ser centralizadas para melhor sustentar um conjunto de redes de relações ligadas a interesses econômicos e políticos – os resultados indicam onde há uma necessidade de investimento para uma padronização social de massas – e também, “orientam ações a serem efetivadas nas escolas” (Tadeu da Silva, 2012b, p. 101). A vigilância neoliberal repousa sobre professores e alunos, uma rede de relação de “alto a baixo”, mas também e, principalmente, de baixo para cima, pois os efeitos do poder da vigilância neoliberal na prática pedagógica formam uma rede de sustentação dessa racionalidade. Escola, alunos, professores, pais e a sociedade constituem-se em sujeitos nessa rede em que os efeitos de poder apoiam-se em seus sujeitos e atuam como fiscais *perpetuamente fiscalizados*¹².

A qualidade é apresentada como uma forma de produzir sujeitos com “autonomia” para resolver problemas, o que impõe ao discurso neoliberal uma posição social almejada que escolas particulares podem melhor acessar, mas

as escolas privadas não são mais eficientes que as escolas públicas por causa de alguma qualidade inerente e transcendental da natureza da iniciativa privada (o contrário valendo para a administração pública), mas porque um grupo privilegiado em termos de poder e recursos pode financiar privativamente uma forma privada de educação (sem esquecer a vantagem de capital cultural inicial – de novo resultante de relações sociais de poder – de seus/suas filhos/as, em cima do qual trabalham as escolas privadas) (TADEU DA SILVA, 2012b, p. 20).

Nesse contexto, a falta de recursos adequados e a “má” qualidade de ensino de escolas populares ficam entrelaçadas à sua condição de sujeição às relações dominantes de poder. “Tudo isso é manipulação política, nossos alunos da escola pública estão dentro dessa manipulação” (Professora Ana, 22 de nov. de 2013).

Assim, ao funcionar, a engrenagem neoliberal promove a perda social de alunos de escolas públicas para fabricar indivíduos para um tipo de sociedade servil, indivíduos que não possuem condições de financiar uma forma privada de educação – “Até por que quem é melhor, melhor mesmo financeiramente, o filho dele não está na escola pública, não é verdade?” (Professora Ana, 22 de nov. de 2013). O discurso da qualidade do ensino e da

¹² Cf. Foucault (2013b, p. 170).

aprendizagem, como sinônimo de boas condições financeiras: “boa e muita qualidade para uns, pouca e má qualidade para outros” (TADEU DA SILVA, 2012b, p. 20) faz parte de uma rede discursiva em que a qualidade já existe. Em escolas particulares esse discurso é redundante e, em escolas públicas, inexistente.

As ideias de *eficácia/ineficácia* tomadas da lógica de mercado capitalista são intensificadas pelo Estado avaliador por meio de avaliações em larga escala. O que essas ideias econômicas neoliberais trazem para a escola é a forte preocupação com o resultado do desempenho de alunos em detrimento do processo de ensinar e aprender. Uma rede discursiva que, ao alcançar a prática pedagógica de professores de Matemática pode impulsionar uma forte preocupação com o treino de alunos. Ana demonstra em seus enunciados que o discurso neoliberal da avaliação como mecanismo de regulação e de comprovação de suas aprendizagens é foco em seu trabalho docente:

complicado tudo isso que envolve a avaliação. É por isso tudo que eu prefiro dar muitos testes, por que quando eu dou listas tem aluno que eu não consigo atingir. Aquele que não tem compromisso, o aluno mediano para ruim. Se eu dou uma lista, a maioria que faz é de alunos interessados, mesmo o aluno mediano ou ruim, mas se é interessado faz (Professora Ana, 22 de nov. de 2013).

Em escolas particulares, pois, em escolas públicas,

eles não compreendem o que é competir e que vão competir entre eles – Professora mais o que muda para a gente? – Muda que antigamente você não tinha nem a possibilidade de entrar em uma universidade pública – Mas professora eu tive um amigo que... – Isso é exceção! Não é comum aluno de escola pública passar. Se fosse comum você nem iria citar, mas como é exceção vira notícia (Professora Ana, 22 de nov. de 2013).

O discurso neoliberal regula não só a educação na forma de mercado, mas também as escolas e as salas de aula. As ideias de mercado, de um “consumidor” da educação de qualidade dão a ilusão de democracia, de escolha, mas a educação que se deseja já está determinada antecipadamente e vinculada às questões financeiras, um modo de forçar alunos da rede pública de ensino a incorporar-se às leis de mercado. Uma forma de produzir indivíduos aptos para competir, embora eles sejam “resistentes demais para o aprendizado” (Professora Ana, 23 de nov. de 2013).

Assim, o jogo de regras de políticas neoliberais para uma educação de qualidade tem movimentado práticas de diferenciação entre alunos na escola, sendo potencializadas por processos de avaliação, por práticas pedagógicas e por relações de poder-saber que escola e sociedade movimentam nos currículos avaliados. Silva (2014), em uma crítica a perspectiva

moderna de currículo dominada por *regulações educativas*¹³ “que tendem a supervalorizar as prescrições, os planejamentos, as organizações e as avaliações, todas essas dimensões influenciando e determinando a ação” (p. 519) de uma professora de Matemática e de seus alunos na sala de aula, imersos em uma racionalidade neoliberal, sugere uma metáfora desse currículo, que podemos inserir como exemplo desse movimento de diferenciação produzido por uma prática avaliativa:

é como se colocássemos pessoas sedentárias e atletas de alto rendimento na mesma pista para correr uma prova de cem metros rasos e transferíssemos nossa confiança de que o bom desempenho de ambos os grupos poderia ser justificado pela qualidade de planejamento e construção da pista na qual eles correrão. Para os que fossem reprovados, bastaria repetir a corrida várias vezes até que os objetivos fossem contemplados satisfatoriamente (SILVA, 2014, p. 520).

Uma perspectiva que “ignora as condições prévias e o próprio reconhecimento das diferentes características das pessoas que correm” (ib., p.520). É em meio a esse contexto que o discurso neoliberal quando atinge a educação (alunos no espaço da sala de aula) funciona como instrumento de desregulação social, “um funil dos melhores” (Professora Ana, 23 de nov. de 2013). Daqueles alunos que já se posicionam a favor do jogo da seleção, da classificação e da exclusão, tornando-se os que melhor compreendem os significados sociais do ENEM, da prova Brasil, dos vestibulares e, também, ou principalmente, dos treinamentos impostos pela discursividade neoliberal na sala de aula.

O discurso neoliberal da avaliação constitui-se desta forma, em um modo de subjetivação de alunos, de pais e da professora à medida que na prática discursiva da avaliação movimentada na sala de aula há “uma combinação complexa de técnicas de individualização e procedimentos totalizantes” (FISCHER, 2012, p. 56) para a formação de indivíduos a uma determinada sociedade. O que prevalece nas ações da professora, da escola e de seus alunos na sala de aula é, para Fischer (2012)¹⁴, uma ação que se apodera do cotidiano das pessoas “que se ocupa de saber o que se passa nas cabeças e consciências individuais, explorando almas e segredos, produzindo verdades nas quais todos devem se reconhecer e pelas quais são reconhecidos” (p. 56), uma forma de produzir mecanismos para a sujeição daqueles que ensinam e que aprendem na escola, mascarada por uma ideia de individualidade e de responsabilidade pessoal. É assim que um aluno pode

pedir desculpas por que ele errou seis questões no ENEM, das quarenta e cinco ele errou seis questões – Nossa! Seis questões? É muita coisa! Você vê? Ele sabe e entende de cotas, desse

¹³ Cf. Silva (2014, p. 520).

¹⁴ Citando Foucault (1984, p. 304-305).

processo que diminui as vagas, então eles ficam preocupados para acertar cada vez mais (Professora Ana, 22 de nov. de 2013).

Trata-se, em uma análise foucaultiana, de práticas que ao movimentarem discursividades neoliberais, agem como técnicas de formação para uma “ação de avaliar” professores de Matemática na sala de aula ao conduzir o trabalho pedagógico voltado para o “treinamento” de alunos, modificando ou direcionando a formação de sujeitos no espaço escolar. A questão política na educação “se manifesta como decorrente dos diferenciais nas capacidades de cada um de interferir nas ações alheias” (VEIGA-NETO, 2011, p. 118), de “como” uma professora de Matemática empreende uma forma de avaliar seus alunos para satisfazer imposições de ideias sociais, de saber e de sociedade.

Na medida em que as crianças aprendem, ou pelos menos os professores tentam fazer com que aprendam, no caso de escolas públicas, práticas sociais de competição de um modo muito particular de “estar” e “agir” uns em relação aos outros e com o conhecimento matemático, vidas vão sendo moldadas pela invasão do discurso neoliberal da eficácia/ineficácia no espaço social da escola, pois “para sair bem nessas avaliações tem que treinar bem os alunos! Em que momento o aluno vai treinar esse raciocínio de ler, interpretar e conseguir transpor a ideia do problema? No terceiro ano? Não dá mais tempo, você não consegue fazer isso” (Professora Ana, 22 de nov. de 2013).

O que se espera das crianças na escola é que incorporem técnicas de competição, que possam por conta própria “treinar sozinhos”, que compreendam a “importância” desses treinamentos como uma conduta a ser incorporada, uma articulação entre poder e saber “para atender a uma vontade de poder”¹⁵ em produzir significados e sujeitos da avaliação na escola sem questionar suas implicações na vida daqueles que a ela são submetidos. Propostas curriculares que pensam “em práticas sociais híbridas”¹⁶ que consideram e valorizam a cultura não encontram espaços em

orientações curriculares centralizadoras, as quais são constituídas, em sua maioria, por listas infundáveis de conteúdos rigidamente sequenciados e com suas respectivas expectativas de aprendizagem esperadas dos estudantes bem definidas, tudo meticulosamente engendrado em função de avaliações em larga escala (SILVA, 2012, p. 101).

¹⁵ Cf. Veiga-Neto, 2011, p. 117.

¹⁶ Cf. Silva (2012) um conceito “que ganha diferentes interpretações, entre elas, a defesa do reconhecimento da diversidade de práticas sociais e a construção de discursos híbridos para atender aos vários públicos para os quais as prescrições curriculares são escritas, ou seja, com a finalidade de agradar a muitos” (p. 96).

Sem dúvida que orientações curriculares centralizadoras movimentadas por políticas neoliberais propostas em um discurso de igualdade para todos se referem não à qualidade e garantia de aprendizagem, mas a uma utilização “fora da lei”¹⁷ que rege, em uma determinação sem piedade, o que alunos devem ser e, com igual intensidade de lei, o que “terão condições de ser” na vida adulta fora das escolas. Os tipos de enunciações de uma professora de Matemática que põe em jogo essas utilizações neoliberais tornam aparentes os conceitos manipulados e as estratégias utilizadas em suas classificações. Ainda que a professora Ana não entenda esse “é assim mesmo”. “Mas me fala: se é assim mesmo por que tem escola que dá certo e tem escola que não dá certo?” (Professora Ana, 23 de nov. de 2013). Ainda que procure fazer a sua parte. “Se o aluno não sabe, eu ensino, mas esse aluno fica para trás, não tem condições de competir” (Professora Ana, 23 de nov. de 2013), nos moldes de classificação neoliberal.

A formação de crianças, no espaço escolar, de sua própria “individualidade” em relação às tarefas que devem ser realizadas e de suas aprendizagens, passa por uma conscientização ou autoconhecimento de suas capacidades e de seus limites. A formação pode ser compreendida nesse cenário, como uma relação de forças que toma as crianças para subjugá-las, transformando-as em indivíduos, um processo indicado por Larrosa (2011), que passa pela “experiência de si”¹⁸.

Quando se põe em movimento o discurso da avaliação na sala de aula, práticas (como regras a que alunos e professores são submetidos) são necessárias para um aprender de sujeitos do espaço escolar sobre si mesmos, ora em relação aos conteúdos, que conseguem informar aos professores nas avaliações e o que o professor deve observar e avaliar, ora em relação a uma “consciência” de si mesmos – do que são capazes – como se veem uns em relação aos outros. Para isso, é preciso que mecanismos de produção de indivíduos sejam necessários como dispositivos para que professores e alunos possam se reconhecer, um criar “o real” lugar que cada um pode ocupar e uma também identidade “real” (LARROSA, 2011). Uma tecnologia para que possam se reconhecer nesse lugar, um mecanismo para transformar alunos e professores em indivíduos e sujeitos que avaliam e são avaliados.

¹⁷ Foucault (2013b).

¹⁸ Cf. Larrosa (2011) “qualquer prática social implica que os participantes tratem os outros participantes e a si mesmos de um modo particular. [...] Aprendendo as regras e o significado do jogo, a pessoa aprende ao mesmo tempo a ser um jogador e o que ser um jogador significa” (p. 44).

Ao interrogarmos práticas pedagógicas avaliativas é que podemos prestar atenção em mecanismos que regulam e empreendem tecnologias, como a “recuperação”, que podem ser utilizados para a modificação das relações de alunos e de uma professora de Matemática consigo mesmos, e “nas quais se constitui a experiência de si” (ib., p. 44), de como avaliar e ser avaliado. Assim, a escola, por meio de conhecimentos, além de construir e transmitir ideias do mundo exterior, também transmite e “ensina” o que é ser aluno e ser professora, e como é ser ele mesmo no contexto escolar. No entanto, para Larrosa (2011), apesar de aprenderem muitas coisas sobre a escola, a avaliação e os processos de classificação, as crianças e a professora também produzem práticas que regulam e disciplinam suas ações e de outros, no espaço social fora da escola.

A recuperação é, ao mesmo tempo, um artifício da lógica de produção de mercado e meio disciplinar das crianças para os estudos. A lógica de produção de mercado faz mais sentido em escolas particulares, pois

se fizer os cálculos com 300 alunos são 30 alunos que saiam no meio do ano. Para o professor é bom, as salas mais vazias e saiam os fracos, mas para a instituição – Quantas mensalidades? É um comércio, mas é um comércio levado a sério (Professora Ana, 22 de nov. de 2013).

Talvez por esse motivo, enunciados de diferenciação entre o tratamento dado aos alunos que, ao passarem por um processo de recuperação para se tornarem indivíduos que valorizam a escola e os saberes socialmente aceitos e, por isso se aplicam nas tarefas escolares, podem ser movimentados por uma professora de Matemática sobre o resultado final do processo de aprendizagem de alunos: reprovados ou aprovados. A diferenciação pode ser percebida em números – “na escola particular são dois alunos na escola toda, na pública é uma média de três por sala!” (Professora Ana, 23 de nov. de 2013). Embora sejam sempre enunciados de diferenciação entre alunos *fortes e fracos*, ainda são crianças que o espaço escolar diz acolher em suas diferenças.

Como um mecanismo disciplinar, a recuperação pode ser utilizada pela escola para a tomada de consciência de pais, professores e alunos das necessidades de produção de resultados, tanto em escolas particulares quanto públicas. Para Foucault (2013b), “ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças multiplicam-se” (p. 132) e assim, os alunos aprendem que “se não estudar, reprova” (Professora Ana, 23 de nov. de 2013), porque muitos já reprovaram, mas agora, como uma recompensa à obediência, muitos alunos “já pegaram o ritmo da escola” (Professora Ana, 23

de nov. de 2013) e se recuperam em suas identidades produzidas, daquilo que são ou não capazes de aprender, uma técnica de como se ver em relação a si mesmo e em relação aos outros. No final do processo escolar, ainda podem vir a ser sujeitos multiplicadores de tecnologias para a produção de outros sujeitos na sociedade, pois “tem aluno que faz recuperação a vida toda e depois vira advogado” (Professora Ana, 23 de nov. de 2013), isso em escolas particulares, porque lá “todos vão adiante!”. (Professora Ana, 23 de nov. de 2013) Mas, o que acontece com alunos de escolas públicas? Todos seguem adiante?

Quando se dispõem alunos de forma hierarquizada, indicando o lugar que cada um ocupa, também se informa a distância que os separa uns dos outros. Alunos “em recuperação” estão individualizados como os mais fracos da escola, uma classificação que circula em uma rede de relações para que cada aluno possa tomar consciência de sua posição, indicando quem são os que aprendem e os que não aprendem na escola (FOUCAULT, 2013b). Mas quando alunos de escolas públicas não conseguem disciplinar suas aprendizagens, para aquilo que a escola espera deles, são passados de “um ano para o outro” (Professora Ana, 23 de nov. de 2013).

Disciplinar as crianças não é tarefa fácil. Muitas não conseguem aprender porque negam formas de submissão de uma cultura imposta por outros sujeitos e, assim, reprovam. Alunos que ousaram divergir desses conhecimentos são classificados entre os piores,

ou seja, a nota dez recebe aquele que foi capaz de responder de acordo com as verdades do professor e do autor por ele referenciado. A nota cinco é a que recebe aquele que respondeu “certo” apenas 50% do que lhe foi perguntado. E zero se poderia dizer que muitas vezes é a nota do divergente, aquele que ainda não abdicou da capacidade de pensar crítica e criativamente e tem a ousadia de afirmar a sua diferença (GARCIA, 2008, p. 53).

Alunos que foram reprovados em um mecanismo de “docilidade” – a noção “que une ao corpo analisável o corpo manipulável” (FOUCAULT, 2013b, p.132). Reprovadas são as crianças analisadas, porém não manipuladas. “Na escola pública é um processo mais fácil para reprovar, o que acontece com esses alunos? São os mais altos da turma e os mais velhos” (Professora Ana, 23 de nov. de 2013). A escola não consegue explicar por que não conseguiu manipular as crianças, ainda que uma professora de Matemática as defende: “eu não sou a professora da área de Matemática aqui na escola hoje? Sou! Esse aluno não vai reprovar, não vai morrer na minha mão!” (Professora Ana, 23 de nov. de 2013), a escola insiste que uma hora essa criança “tem que parar” (Professora Ana, 23 de nov. de 2013), pois a escola não consegue docilizá-la.

As crianças que passam pelo mecanismo de recuperação de suas habilidades para forçar o aprendizado daquilo que se deseja que aprendam e não conseguem, indicam o fracasso da transformação do aluno em sujeito, da ineficácia da coerção perante a formação dominante socialmente estabelecida como válida e do fracasso da manipulação de seus gestos e de seus comportamentos na escola. Quando as crianças reprovam, quem reprova primeiro são os aparatos utilizados para a sua manipulação no espaço social da escola e o próprio sistema escolar como um sistema de subjetivação.

Mas, os significados produzidos pelo discurso da avaliação como meio de certificar o sucesso daqueles que se esforçaram, que venceram etapas e conseguiram superar todas as dificuldades de aprendizagem, têm sua “validade” social já estabelecida pela modernidade e assim, aqueles que ousarem afirmar suas diferenças são excluídos socialmente das melhores posições no mercado de trabalho. Isto é o que pode nos mostrar que os sujeitos, como peças sociais fabricadas, são efeitos discursivos. Enquanto sujeitos excluídos, de tudo o que promete a escola àqueles que se aplicam, os desobedientes ajudam a alimentar o processo de docilidade.

Para Veiga-Neto (2011), “o que é notável no poder disciplinar é que ele ‘atua’ ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal –, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes” (p. 71). É assim que professores e alunos na escola veem como natural a disciplina “do” e “sobre” o próprio corpo, de suas ações em poder fazer ou deixar de fazer algo como necessário e natural, porque não adianta “nadar contra a maré” (Professora Ana, 23 de nov. de 2013). Também o disciplinamento é necessário para a convivência social, mesmo que alguns alunos não consigam se disciplinar, todos compreendem, ou devem compreender, o que é ser disciplinado, ainda que sejam excluídos do processo de disciplinamento pela escola: a escola produz significados de como é ser sujeito que avalia e que é avaliado.

Para auxiliar no mecanismo de disciplinamento de crianças, a escola pode lançar mão de um “livro de ocorrências” (Professora Ana, 23 de nov. de 2013). Tudo o que o corpo não conseguiu fazer nas linhas disciplinares o livro deve registrar e estabelecer uma relação direta com os saberes – atuando simultaneamente no nível do corpo e do saber. É assim que um aluno pode ter sua nota diminuída se no livro de ocorrências forem encontrados registros de sua “má conduta” disciplinar. O aluno pode então enfrentar processos de recuperação também

do disciplinamento do corpo, quando passa pela recuperação de suas aprendizagens, mesmo que uma professora de Matemática não concorde com esse procedimento.

Também a professora aprende regras de disciplina, de como cobrar as atividades em provas e de como os exames são necessários para os alunos. Aprende, que também será avaliada pelos alunos e, por esta razão, cobra tarefas e disciplina com um sorriso no rosto. Os significados que a escola repetidamente produz e impõe aos sujeitos em seu espaço cultural, ensina que o disciplinamento tem importante significação na vida social para a produção de indivíduos e sujeitos. Professores, enquanto sujeitos pedagógicos, têm uma posição privilegiada em relação à produção de identidades excludentes na sala de aula. Para Larrosa (2011), é fundamental analisarmos a produção do sujeito pedagógico do ponto de vista da subjetivação, ou seja, “de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma” (p. 54) e com os outros.

Na micropenalidade da recuperação conquistada por professores na escola, as relações sociais de troca interpessoais, tão valorizadas por educadores na sala de aula, vão desaparecendo e dando lugar a um processo de mercantilização da educação, sustentadas por uma invasão de políticas neoliberais – resultados finais são sempre valorizados, mais do que qualquer troca durante um processo de aprendizagem.

5 Algumas notas para finalizar

Para finalizar esse texto é importante dizer que, contraditoriamente, discussões sobre práticas pedagógicas avaliativas, dificilmente podem ser finalizadas de alguma forma. O que se pretende é participar do amplo debate sobre a avaliação procurando por outras formas de pensar a avaliação como a conhecemos: como uma prática de inclusão e de que essa prática é sempre neutra e imparcial.

O discurso neoliberal da avaliação, nesse contexto, constitui um modo de subjetivação de alunos, de pais e da professora, à medida que na prática discursiva da avaliação movimentada na sala de aula há “uma combinação complexa de técnicas de individualização e procedimentos totalizantes” (FISCHER, 2012, p. 56) para a formação de indivíduos a uma determinada sociedade. O que prevalece nas ações da professora, da escola e de seus alunos na sala de aula é, para Fischer, uma ação que se apodera do cotidiano das pessoas, “que se ocupa de saber o que se passa nas cabeças e consciências individuais, explorando almas e

segredos, produzindo verdades nas quais todos devem se reconhecer e pelas quais são reconhecidos” (p. 56), uma forma de produzir mecanismos para a sujeição daqueles que ensinam e que aprendem na escola, mascarada por uma ideia de individualidade e de responsabilidade pessoal.

Trata-se de práticas que, ao movimentarem discursividades neoliberais, agem como técnicas de formação para uma “ação de avaliar” de professores de Matemática, na condução do trabalho pedagógico voltado para o “treinamento” de alunos, modificando ou direcionando a formação de sujeitos no espaço escolar. A questão política na educação “se manifesta como decorrente dos diferenciais nas capacidades de cada um de interferir nas ações alheias” (VEIGA-NETO, 2011, p. 118), de “como” uma professora de Matemática empreende uma forma de avaliar seus alunos para satisfazer imposições de ideias sociais, de saber e de sociedade; além disso, e principalmente, de como alunos e professores fazem uma leitura da micropenalidade “recuperação” movimentada na escola – sabem que a recuperação não recupera aprendizagens, serve apenas para mascarar os que não aprendem, pois serão também selecionados por uma sociedade neoliberal que controla, classifica e portanto, hierarquiza indivíduos e sujeitos dentro e fora da escola.

Desta forma, a recuperação é como uma ação de disciplinamento de sujeitos sociais: ensina uma imobilidade que regulamenta possíveis movimentos de revolta contra tudo o que pode uma prática pedagógica da “recuperação” no espaço da sala de aula – ensina um disciplinamento múltiplo: quem não aprende, reprova. Quem reprova, não terá condições de melhores lugares na sociedade da competência. Quem são os que regulam esse movimento de corpos e de saberes matemáticos das crianças? Quem são os que fazem de nós, professores de Matemática, um instrumento de utilidade singular dessa micropenalidade no caminho para a seleção de sujeitos sociais? É a Educação um direito de todos?

Referências

- BOLÍVAR, A. B. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Universidad Autónoma de Baja California, México, v. 4, n. 1, p. 40-65, 2002.
- COSTA, M. V. Novos olhares na pesquisa em Educação. In: _____ et. al (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2007, p. 103-128.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault**: a arqueologia de uma paixão. 1 ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012. 168 p.

FOUCAULT, M. A prosa do mundo. In: _____. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999. p. 47-57.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2009. p. 231-239.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de L. F. B. Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2013a. 254 p.

FOUCAULT, M. Os recursos para o bom adestramento. In: _____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013b. p. 164-185.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 25-42.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. Questões de disciplinaridade/interdisciplinaridade em um mundo em transformação. In: _____. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2007. p. 67-99.

LARROSA, J. **Estudar = Estudiar**. Tradução de T. T. da Silva e S. Corazza. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 120 p.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011. p. 35-86.

MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011. p. 21-34.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Ed. Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

SILVA, M. A. Problematizando o Uso das Expressões 'Responsabilidades Sociais' e 'Implicações para a Sala de Aula'. **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 328-342, 2016a.

SILVA, M. A. Investigações Envolvendo Livros Didáticos de Matemática do Ensino Médio: a trajetória de um grupo de pesquisa. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 36-54, 2016b.

SILVA, M. A. da. Currículo como currere, como complexidade, como cosmologia, como conversa e como comunidade: contribuições teóricas pós-modernas para a reflexão sobre currículos de matemática no ensino médio. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 516-535, ago. 2014.

SILVA, M. A. da. Práticas sociais híbridas: contribuições para os estudos curriculares em educação matemática. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 30, n. 2, p. 95-102, jul./dez. 2012.

SOUZA, D. M. X. B.; SILVA, M. A. Prática Avaliativa de Matemática: um dispositivo pedagógico de subjetivação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n.2, abr./jun. 2017, no prelo.

SOUZA, D. M. X. de B. **Narrativas de uma Professora de Matemática**: uma construção de significados sobre avaliação. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

TADEU DA SILVA, T. Alienígenas na sala de aula. In: _____. **Curriculum e Identidade Social: territórios contestados**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012a. p. 195-201.

TADEU DA SILVA, T.; GENTILI, P. A. A. (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012b. 204 p.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. et al. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2007. p. 23-38.

VEIGA-NETO, A. Situando Foucault. In: _____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011. p. 15-32.

**Submetido em Abril de 2016.
Aprovado em Outubro de 2016.**