

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO E PARECERES DESCRITIVOS:  
a (des)construção do “sujeito – aluno especial”**

Raquel Fröhlich

Santa Cruz do Sul, setembro de 2010

F928a Fröhlich, Raquel

Avaliação e pareceres descritivos : a (des)construção do “sujeito – aluno especial” / Raquel Fröhlich - 2010.

127 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Mozart Linhares da Silva.

Dissertação ( Mestrado ) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010.

Bibliografia.

1. Educação especial. 2. Avaliação escolar. 3. Inclusão em educação. I. Silva, Mozart Linhares. II. Universidade de Santa Cruz do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 371.9

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Raquel Fröhlich

AValiação e Pareceres Descritivos:

a (des)construção do “sujeito – aluno especial”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva

Santa Cruz do Sul, setembro de 2010

**Raquel Fröhlich**

**AVALIAÇÃO E PARECERES DESCRITIVOS:  
a (des)construção do “sujeito – aluno especial”**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

*Dr. Mozart Linhares da Silva*  
Professor Orientador

*Dra. Adriana da Silva Thoma*

*Dra. Betina Hillesheim*

*À minha família: Glacy,  
Pedro (in memoriam)  
e Henrique,  
pelo amor  
e apoio  
incondicional.*

## **AGRADECENDO....**

Ao final desta etapa de minha vida, tenho a certeza de que muitas pessoas passaram por mim e deixaram suas marcas.... algumas foram, outras ficaram, mas todas estão guardadas em minha mente e coração de forma muito carinhosa. E é neste momento que permito-me agradecer:

- À minha Família: minha mãe Glacy e ao meu irmão Henrique, pelo apoio e amor incondicional. Ao meu Pai Pedro (in memoriam) que tenho a certeza que, onde quer que esteja, está vibrando conosco por mais esta conquista;
- Ao meu orientador, Prof. Mozart, pelos desafios, discussões, entendimentos e não-entendimentos que fizeram com que eu superasse limites e acreditasse neste trabalho;
- As professoras Betina Hillesheim e Adriana da Silva Thoma, pelas sugestões e orientações que, de certa forma, delinearão certos rumos deste trabalho e por aceitarem de forma tão generosa o convite para a participação na banca desta dissertação;
- Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UNISC, pelos momentos de discussões e aprendizagens realmente significativas no decorrer das disciplinas;
- A Secretária Daiane, com sua calma e paciência, soube “apagar os incêndios” e socorrer nos momentos críticos (Socorro Daiane!!!);
- Aos colegas da Turma de 2008: Adriane Anacker, Adriane Scherer, Anderson, Antonio, Carmen, Claudia, Daiana, Fátima, Glaucia, Juliana, Letícia, Márcia, Maria Odila, Monica, Nazário, Nicolas, Reginaldo, Tarciso e Vilma. Pelos momentos que passamos juntos, discussões, leituras, entendimentos, desentendimentos, “papos de

bar”, festas, risadas e angústias. E com vocês uma das “certezas” que fica: momentos especiais que, apesar das “diferenças”, foram grandiosos;

- Aos colegas e professores da Linha de Pesquisa “Identidade e Diferença”: pelas discussões, leituras provocativas e inquietantes que deram “chão” e rumo a este trabalho;
- As amigas conquistadas neste curto tempo, Letícia, Gláucia e Márcia: pelo ombro amigo, pelo “pouso”, pelas pizzas, pelas risadas e fofocas;
- As amigas da “terrinha”, Carine e Viviane: pelo chimarrão nas horas de desespero, pelo desabafo, pela “conversa fiada”, pelas risadas, por me fazer enxergar o quanto “neurótica” estava ficando, por tentar entender o que pretendia com a pesquisa (e as vezes concordar e fazer aquela cara de paisagem) e ainda, pelo apoio incondicional e eterno incentivo, fazendo acreditar que tudo valeu a pena;
- Aos amigos Liliana, Janete, Cláudia, Dóris, Rafael, Felipe: pelas conversas no MSN, pelas mensagens de celular (tentando descobrir por onde eu andava), pelas festas regadas por muitas risadas e hits como “Chora me liga” ou então “I gotta feeling” e por compreenderem meus momentos ausentes;
- À amiga e companheira de diferentes momentos, Larissa, que com dedicação e empenho realizou a revisão lingüística deste trabalho;
- Aos colegas e amigos da 3ª Coordenadoria Regional de Educação por acreditarem em meu trabalho, entender minhas “trocas de horário” para que este trabalho chegasse a este momento;
- À direção da Escola Estadual de Lajeado que confiou na seriedade e permitiu que esta pesquisa se realizasse.

Obrigado a todos, realmente vocês são “especiais”. Tenham a certeza que esta conquista não é apenas minha. É nossa. E sem o apoio de vocês, nada disso teria se concretizado.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar e problematizar os discursos sobre os “sujeitos-alunos especiais” em processos de avaliação escolar, expressos em Pareceres Descritivos produzidos em uma escola da rede pública estadual do estado do Rio Grande do Sul. Através de recortes do pensamento de Michel Foucault e de autores que com ele problematizaram questões educacionais, apresento uma discussão acerca das marcas, das recorrências encontradas nos documentos dos Pareceres Descritivos sobre os “sujeitos-alunos especiais” na escola comum, e, conseqüentemente, a produção de tais sujeitos e o gerenciamento do risco que estes podem vir a oferecer à norma e ordem escolar. Para tanto, foram analisados 39 documentos do ano de 2009, de 15 alunos com deficiência mental matriculados desde a educação infantil até a 4ª série de uma escola estadual comum. A escola, como instituição moderna, “nasce” da necessidade de “educar e normalizar” sujeitos, de colocar as pessoas dentro de certa norma. Assim, podemos pensar os processos e políticas públicas de inclusão escolar do “sujeito–aluno especial” na escola comum como uma forma de controle, normalização e normatização, de tentar colocá-lo dentro de certo padrão de aluno, que foi histórica, cultural e socialmente construído. Para alcançar tal objetivo, a escola lança mão de diferentes técnicas, entre as quais está a avaliação escolar. Esta tem sido alvo de discussões cada vez mais presentes nos espaços escolares, em virtude de uma política de avaliação externa que vem se estruturando, através dos Governos Federal e Estadual, como forma de controle do que e como se ensina nas escolas. Dentre as diferentes formas de avaliar, os Pareceres Descritivos são instrumentos que constituem um “sujeito-aluno especial” (descrito em seus pormenores) dentro da escola comum, e que levam a um processo de subjetivação, permitindo um esquadrinhamento, uma classificação e, conseqüentemente, uma “normalização” que opera a partir de uma rede de saberes construídos e que se tornam “verdades” a respeito desse sujeito. Tais documentos se constituem como discursos sobre os sujeitos escolares que, em suas marcas e recorrências, marcam “padrões de anormalidade” para esse “sujeito-aluno especial”. Além disso, o Parecer Descritivo tenta, através da prescrição de como melhorar tal sujeito, aproximá-lo de um padrão de “aluno ideal”. Assim, os discursos dos Pareceres Descritivos produzem certos saberes e “sujeitos-alunos especiais” dentro da escola comum, bem como formatam um “ser-professor” ao “regular o olhar” deste sobre o sujeito.

**Palavras-chaves:** Inclusão, “Sujeito-Aluno Especial”, Avaliação, Pareceres Descritivos.

## ABSTRACT

This work aims at both analyzing and problematizing discourses about “special-student subjects” in processes of school learning evaluation as expressed in Descriptive Evaluations produced in a public school in Rio Grande do Sul. Based on studies by Michel Foucault and other authors that have problematized educational issues, I have presented a discussion about marks and recurrences found in documents of Descriptive Evaluations of “special-student subjects” in a regular school, and ,consequently, about the production of such subjects and the risk management that they may demand from school in terms of norm and order. Thirty-nine documents corresponding to 15 students with mental deficiency attending a state regular school in 2009 have been analyzed, considering children from child education to 4<sup>th</sup> grade. School, as a modern institution, has “emerged” from the need to “educate and normalize” subjects, thus fitting people into a certain norm. Therefore, we may think about public processes and policies for inclusion of “special-student subjects” in regular school as a form of control, normalization and normatization, a way to conform those subjects to a certain standard of students that has been historically, culturally and socially constructed. To attain this goal, school has used different techniques; one of them is school evaluation. This has been the focus of discussions that have been increasingly present in school spaces, due to an external evaluation policy that Federal and State governments have structured as a form of control of both what and how to teach at school. Among the different kinds of evaluation, the Descriptive Evaluations are instruments that constitute a “special-student subject” (described in detail) in regular school, and lead to a subjectivation process, allowing for mapping, ranking and, thus, normalizing subjects, by operating from a network of knowledges that become “truths” about those subjects. Such documents are discourses about school subjects which, in their marks and recurrences, set “abnormality standards” for “special-student subjects”. Besides that, Descriptive Evaluations attempt to approximate subjects to a standard of “ideal student”, through prescriptions to improve them. Hence, discourses of Descriptive Evaluations produce certain knowledges and “special-student subjects” in regular school, as well as shape a “teacher being” as they “regulate the way teachers see” those subjects.

**Key Words:** Inclusion, “Special-Student Subject”, Evaluation, Descriptive Evaluations.

## SUMÁRIO

<b>TRAÇANDO RUMOS.....</b>	<b>11</b>
<b>1 - A SOCIEDADE DISCIPLINAR E A EDUCAÇÃO: a escola como espaço de produção de “formas de vida”.....</b>	<b>17</b>
1.1 – O (A)normal.....	27
1.2 – A construção de saberes sobre o “anormal”: a Educação Especial.....	31
1.3- A Lepra e a Peste: a in/exclusão como forma de governo e controle da população.....	36
<b>2 – O BRASIL NO QUADRO DAS POLÍTICAS DE IN/EXCLUSÃO DA ANORMALIDADE ESCOLAR.....</b>	<b>40</b>
2.1 - Normalizar a “diferença”: o “outro” na cultura política pós-guerra.....	41
2.2 - Políticas de Inclusão: dando visibilidade ao sujeito “deficiente”.....	46
2.3 - Políticas públicas brasileiras “inclusivas”: LDBEN 9394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008.....	49
2.4 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008: quem são os “outros” da educação e como atendê-los?.....	52
<b>3 – AVALIAÇÃO NO BRASIL: políticas e práticas de regulação e normalização do sujeito escolar.....</b>	<b>56</b>
3.1 – Avaliação Internacional: PISA.....	57
3.2- Avaliações Nacionais: SAEB, PROVA BRASIL, ENEM, PROVINHA BRASIL.....	57
3.3 - Avaliação no RS: SAERS.....	63
3.4 – A avaliação escolar como técnica normalizadora.....	66
3.5 - Pareceres Descritivos: a “fabricação” de um aluno “completo”.....	69
<b>4 – PARECERES DESCRITIVOS: os discursos, as recorrências, a “regulação” dos sujeitos.....</b>	<b>74</b>
4.1 – Pareceres Descritivos: discursos que constituem um “sujeito-aluno especial”....	74
4.2 – A Produção do Parecer Descritivo.....	80
4.3- Aprendizagens e não-aprendizagens: o que o aluno “não-sabe”.....	85
4.4 – Comportamentos e atitudes (in)desejados.....	91
4.5 – Pareceres “Prescritivos”.....	93
4.6 – O aluno (im)produtivo.....	95
4.7 – Para além do “sujeito – aluno especial”: a formatação do “olhar” docente.....	97
<b>A (IM)POSSIBILIDADE DE CONCLUIR .....</b>	<b>100</b>
<b>FONTES PRIMÁRIAS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>112</b>

## **TRAÇANDO RUMOS...**

Começar... Dar o primeiro passo sem saber ao certo onde se vai chegar.... e caminhar... Entre tropeços, avanços e retrocessos, tentar... Ao menos tentar ver com outro olhar, estranhar aquilo que, durante minha trajetória profissional, foi sempre considerado “normal e verdadeiro” nas minhas práticas. Desconstruir e reconstruir aquilo que me foi colocado a frente como um desafio, muitas vezes tortuoso e desconfortável. Desestabilizar minhas certezas, e construir uma nova possibilidade de ver e compreender o já dado...

Ao iniciar esta caminhada, envolvo neste desafio minhas práticas e experiências de educadora especial, de professora da rede estadual que, durante anos, buscou atender sujeitos “especiais” dentro de espaços específicos, de classes especiais, de salas de recursos, onde tentava, muitas vezes sem sucesso, oferecer meios para que tais alunos pudessem, de alguma forma, estar “melhorando suas aprendizagens e capacidades” para que, num outro momento, pudessem sim, participar de forma efetiva da “educação comum”.

Venho de uma formação na Educação Especial que, historicamente, se constituiu numa prática clínica-reabilitadora, na qual a medicalização e a “normalização” do sujeito “especial” era (ou ainda é?) a ordem. Durante o período da graduação, várias “técnicas” me foram ensinadas para que eu pudesse, de certa forma, “colocar” esse sujeito dentro de características específicas e, percebendo suas capacidades e limitações, permitisse planejar ações para que tal aluno aprendesse “da melhor forma possível os conteúdos da escola”. Nesse sentido, autores como Jean Piaget, Vygotsky, e suas “fases do desenvolvimento infantil”, serviam como base de avaliação e planejamento de atividades para tais sujeitos. Era sempre uma tentativa de tentar “enquadrá-los numa fase” e “favorecer” seu avanço para uma fase seguinte. É válido ressaltar que tais “fases do desenvolvimento infantil” acabaram se constituindo como uma norma, uma regra, na qual todas as crianças deveriam passar ou, no mínimo, se adequar.

Trazer tal sujeito para o mais próximo do padrão historicamente construído e aceito como aluno “normal”, “regular” suas aprendizagens e comportamentos, enfim, enquadrá-lo

dentro de uma norma de sujeito aprendente na escola comum seria uma das atribuições da Educação Especial. E esse era meu “desafio” e uma das minhas verdades como professora especialista nesta área.

E nesta trajetória, entre outros desconcertos, um deles sempre me intrigou de forma mais específica: a avaliação das aprendizagens desses sujeitos “especiais” ao ingressar no ensino comum. A avaliação escolar sempre foi uma temática na área da educação que me inquietou, e que ainda me desacomoda. A busca por respostas de meus questionamentos, através de leituras de diferentes autores que trabalham com a temática da avaliação escolar, muitas vezes aumentava minha sensação de angústia... não pelo fato de não responderem, de alguma forma, as minhas dúvidas e questionamentos, mas ao contrário, por cada vez mais incorporar outras dúvidas e outros questionamentos. E esse movimento acabava refletindo em minhas práticas, procurando “encontrar algumas formas” para que esses “meus alunos especiais” tivessem uma oportunidade de vivenciar momentos de avaliação menos “excludentes”, mais “justos”. Abro um parêntese neste momento para que eu possa, de certa forma, justificar o uso dos termos “meus alunos especiais”: quando digo isso, concordo que estes “alunos especiais” acabam tornando-se, de certa forma, única e exclusivamente responsabilidade da professora especialista na Educação Especial, neste caso, eu. A escola dificilmente o vê como parte integrante desta maquinaria, e, mesmo participando das diferentes atividades proposta pela instituição, estes alunos “especiais” acabam sendo delegados à professora “especial”, à turma “especial”, à classe “especial”. E esse sentimento era uma constante em minhas práticas....

Retomando a idéia da avaliação escolar destes “meus alunos especiais”, talvez essa busca de uma avaliação “mais adequada” possa parecer uma forma romanceada de perceber a avaliação destes sujeitos na escola comum. Porém, em nenhum momento via estas práticas, como “a solução de todos os problemas” educacionais destes alunos. Mas tentava, sim, olhar os processos de avaliação como uma ferramenta que pudesse vir ao encontro das diferentes práticas pedagógicas de forma a promover as aprendizagens de tais alunos.

Durante minha experiência profissional, vivenciava momentos em que a avaliação escolar desses alunos num ambiente específico era pensada de forma a auxiliar o processo de aprendizagens dos mesmos. Porém, era visível que estes, ao ingressar no ensino comum, encontravam vários entraves para o processo de escolarização, entre eles a avaliação.

Incomodava-me saber que os “meus alunos especiais” tinham seus processos de aprendizagens ignorados através de avaliações padronizadas, impensadas, desconexas, enfim, avaliações que acabavam por perpetuar uma posição de sujeito não-aprendente, de sujeito incapaz, de um sujeito “especial”, “diferente”, enfim, de um sujeito não-pertencente ao “ensino comum”. E assim, vários questionamentos surgiam: a avaliação escolar possui que objetivos para estes alunos? De que forma a avaliação poderia estar contribuindo para o sucesso escolar de tais sujeitos? Por que a necessidade de padronizar os momentos e técnicas de avaliação?, entre outros. Estas inquietações foram traduzidas em forma de pesquisa para o curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional, onde busquei ver alguns dos fundamentos da avaliação escolar e de que forma esta poderia estar sendo um caminho para facilitar o processo de inclusão dos alunos com “necessidades especiais” no ensino comum. Nessa trajetória, algumas respostas foram encontradas, mas de forma a abrir caminhos para que surgissem outras dúvidas, outras perguntas. Mas a compreensão da avaliação escolar, suas práticas, concepções, formas, objetivos, e, principalmente, suas conseqüências na vida escolar de alunos “especiais”, permaneciam como um desafio.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, mais precisamente na Linha de Pesquisa “Identidade e Diferença na Educação”, fui apresentada a diferentes autores, como por exemplo Zygmunt Baumann, Gilles Lipovetsky, Gilles Deleuze, Stuart Hall, Carlos Skliar, Jorge Larrosa, e também, Rosa Maria Bueno Fischer, Luís Henrique Sommer, Marisa Vorraber Costa, Maria Isabel Edelweiss Bujes, Adriana da Silva Thoma, Maura Corcini Lopes, Alfredo Veiga-Neto, e em especial Michel Foucault. Tal encontro (e também desencontros), revelou-se como um desafio... desafio pelas incertezas, desconstruções, dúvidas e mal-estar que as leituras e provocações causavam em relação a minha pesquisa, bem como a minha própria constituição como especialista da Educação Especial. Não era mais possível, nem sustentável, continuar a mesma... Foi necessário e imprescindível “ver com outros olhos”, “destruir” algumas de minhas convicções como profissional, desnaturalizar algumas verdades sobre a Educação Especial e seus sujeitos “especiais” para continuar a seguir por este caminho. E isso realmente não foi uma tarefa fácil.

Ao mesmo tempo em que participava das discussões teóricas proporcionadas pelas aulas e orientações, no ano de 2009 fui convidada a ingressar para a 3ª Coordenadoria Regional de Educação – 3ª CRE, situada em Estrela – RS, como supervisora e responsável

pela Educação Especial desta região escolar que, atualmente, abrange 32 municípios e 89 escolas estaduais. Um novo desafio, com novas incertezas, mas que possibilitou (e ainda possibilita) uma aproximação mais detalhada acerca de políticas públicas de inclusão escolar. Porém, conciliar as discussões teóricas do Mestrado com as “políticas e práticas de inclusão” que a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, e, conseqüentemente a 3ª CRE, tem como preceito para os sujeitos “especiais” não foi (e ainda não é...) tarefa fácil. Muitas dúvidas e desencontros, a sensação de que “algo não se encaixa”, o estranhamento frente às orientações recebidas pela Secretaria de Educação e repassadas às escolas são uma constante. Mas isso também permitiu que levantasse outros questionamentos que foram agregados às discussões realizadas nesta pesquisa.

Encontrar na escola uma maquinaria moderna de disciplinamento dos sujeitos, perceber a Educação Especial como prática de normalização e controle dos sujeitos “especiais”, constatar, entre outras coisas, que a avaliação escolar é uma ferramenta de controle e subjetivação dos sujeitos-escolares, fez com que eu realmente questionasse a avaliação escolar desses sujeitos “especiais” de outra forma. Assim, tanto o projeto inicial de pesquisa quanto esta dissertação, foram tomando outras formas, levadas por outros questionamentos que, de certa forma, fizeram mais sentido às inquietações que apresentava.

Buscando em Michel Foucault algumas das ferramentas para a análise e discussão de certas temáticas que se agregava a esta pesquisa, passei a problematizar a avaliação de outras formas: a avaliação escolar seria uma ferramenta de normalização desses sujeitos “especiais” na escola comum? De que forma isso implicaria nos processos de in/exclusão desses alunos?

Assim, este trabalho tem como objetivo analisar e problematizar os discursos sobre os “sujeitos-alunos especiais” em processos de avaliação escolar, expressos em Pareceres Descritivos produzidos em uma escola da rede pública estadual do estado do Rio Grande do Sul. Foram analisados 39 documentos de alunos com deficiência mental matriculados desde a pré-escola até a 4ª série de uma escola estadual comum de médio porte da cidade de Lajeado – RS, que permitiram perceber de que forma a avaliação escolar, mais precisamente os Pareceres Descritivos constituem e formatam, através de marcas, de recorrências, um tipo de sujeito, um “sujeito-aluno especial” na escola comum e sua relação com os processos de in/exclusão dos mesmos.

Para dar conta de tal objetivo, organizei esta pesquisa em quatro capítulos: no primeiro, *A SOCIEDADE DISCIPLINAR E A EDUCAÇÃO: a escola como espaço de produção de “formas de vida”*, apresento a sociedade e escola modernas, seus arranjos e técnicas utilizadas de forma a disciplinar e produzir determinado tipo de sujeito. Além disso, a produção da “anormalidade” e sua estreita relação e dependência da norma, bem como o surgimento do campo de conhecimento da Educação Especial, e esta como uma das formas de “normalização” e “controle” do sujeito “especial”. Ainda neste capítulo, abordo a estreita relação e dependência dos processos de in/exclusão, tendo como pano de fundo as discussões de Michel Foucault acerca da “Lepra e Peste”.

No segundo capítulo, *O BRASIL NO QUADRO DAS POLÍTICAS DE IN/EXCLUSÃO DA ANORMALIDADE ESCOLAR*, discuto o estatuto de igualdade apresentado por algumas políticas públicas no Brasil, e internacionais, direcionadas à “inclusão” do sujeito “especial” na escola comum, permitindo pensar acerca do controle desse sujeito.

Adentrando mais precisamente na temática deste trabalho, no capítulo três, *AVALIAÇÃO NO BRASIL: políticas e práticas de regulação e normalização do sujeito escolar*, colocamos a avaliação como uma ferramenta de controle e regulação dos sujeitos escolares, uma vez que as políticas de avaliação, pensadas como políticas públicas, internacional, nacional e estadual, possibilitam regular o que e como é ensinado nas escolas, criando estratégias que modulam, formatam as avaliações escolares. Mais uma vez apoiada em Foucault e suas considerações sobre o exame, consideramos que as avaliações escolares seriam uma das formas que a escola moderna encontrou de normalizar e controlar seus sujeitos.

Por fim, mas sem a pretensão de encerrar a discussão iniciada neste trabalho, o capítulo quatro, *PARECERES DECRITIVOS: os discursos, as recorrências, a “regulação” dos sujeitos*, apresento a análise destes documentos de avaliação recolhidos em uma escola estadual de médio porte da cidade de Lajeado-RS. Tais documentos descrevem esse “sujeito-aluno especial” e, assim, acabam subjetivando formas de ser deste aluno. O que este aluno sabe, seu comportamento, sua possibilidade de melhoramento e sua produtividade são o foco da análise e discussão extraídas destes documentos.

Com esta caminhada alinhavada, inicio discussões que não tenho a pretensão de encerrar. Porém, em algum momento ela termina. Mas não sem encontros e desencontros, sem dúvidas que ainda persistem.

## **1 – A SOCIEDADE DISCIPLINAR E A EDUCAÇÃO: a escola como espaço de produção de “formas de vida”**

O nascimento da instituição escola, como hoje a conhecemos, não data de um passado tão logínquo; é coeva do contexto da Revolução Industrial e da estruturação do Estado Moderno. Um mundo marcado pelo Iluminismo, pela disciplina das fábricas e pelo surgimento do capitalismo. É a partir do século XVIII que essa se configura como uma instituição necessária ao ensinamento de formas de vida, de formação de sujeitos, de ensinamentos de práticas disciplinares para a construção de um sujeito específico, para um projeto maior: da construção da modernidade, ou, como diz Foucault (2007), de uma sociedade disciplinada. Segundo Veiga-Neto (2007, p. 98) “a escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno”.

O projeto moderno se estruturou e se sustentou dentro de uma lógica de ordenação e de disciplinamento de toda a sociedade. A partir do século XVIII, a noção de “razão do Estado” primou pela organização pormenorizada do tempo, dos espaços, das atividades e dos sujeitos sociais. Nesse sentido, tornou-se necessário “criar” instituições que permitissem uma nova configuração e controle da população. A expansão de instituições de “confinamento”, de “seqüestro”, de “enclausuramento”, e aqui indicamos a escola como uma instituição que foi criada na e para a modernidade, se tornou indispensável para o governo dos corpos e das almas. Tornou-se necessário “educar os corpos e as almas” para que se efetivasse um governo da população de acordo uma racionalidade estatal.

Analisando a partir desse ângulo, o sistema escolar público e a difusão da escolarização massiva, não correspondeu, portanto, à expressão de princípios puramente educacionais. A sua emergência decorreu, antes, de exigências colocadas às novas administrações estatais e teve como suporte as tecnologias de governo das almas cristãs e a elas pré-existentes. Na mesma linha de pensamento, seremos levados a admitir que a educação popular traduziu um propósito geral de encerrar as populações em ordem e obter massas de cidadãos que evidenciassem formas de conduta muito marcadas pela auto-inspeção e pela auto-disciplina. (Ó, 2009, p. 46).

A escola, dentro de um processo de normalização social na modernidade, constitui-se como um dispositivo de controle e de normalização. Foi Michel Foucault (2007) quem

apresentou a escola como um dos dispositivos disciplinares utilizados para regular, normalizar e controlar os sujeitos. Desta forma, a escola seria um agente poderoso na constituição de sujeitos “homogêneos”, dentro de uma norma e padrão histórica e culturalmente construídos. A escola “moderna” seria o lócus privilegiado de aplicação das disciplinas para a construção de um sujeito disciplinado, tendo, como consequência, uma função estratégica e estruturante da modernidade.

Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. (VEIGA-NETO, 2007a, p. 70).

A modernidade impôs uma nova ordem, uma ordem disciplinar, na qual a escola, e outras instituições, passaram a se organizar para dar conta das exigências de um Estado baseado em uma racionalidade científica, ordeira e organizada pelas *disciplinas*.

Foucault (2007) apresenta uma nova configuração e organização social a partir do século XVIII: a sociedade disciplinar. Porém, disciplinar não no sentido de escravidão, domesticidade, vassalagem ou monástica (que já existiam antes do século XVIII); mas no sentido da produção de “controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2007, p. 118). E ainda acrescenta:

o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar a sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (FOUCAULT, 2007, p. 119).

A “instauração” das disciplinas respondeu as diferentes exigências dessa nova configuração social, pelos múltiplos processos de distintas origens e localizações (a disciplinarização das fábricas, das prisões, dos hospitais, das escolas, enfim, das diferentes instituições) que ocorreram no período da modernidade. E a descoberta do corpo do indivíduo como “lócus” primeiro de uma “anatomia política do detalhe, do disciplinamento do corpo, foi fundamental para a construção e disciplinamento social.

Para que o corpo fosse “disciplinado”, um conjunto de técnicas, processos e saberes, passíveis de serem empregados nas diferentes instituições sociais, se tornaram necessários

para que se construísse um sujeito “dócil”. Assim, a distribuição dos corpos nos espaços, a organização do tempo, a vigilância contínua, a seleção, a classificação e a organização de conhecimentos foram estratégias utilizadas tanto pelos hospícios, hospitais, prisões e fábricas, quanto pela escola, para a construção desse novo sujeito. E a escola teve um papel fundamental neste processo.

Explicando como a disciplina investe nos corpos dos indivíduos, Foucault (2007) também apresenta as técnicas disciplinares, ou seja, as táticas utilizadas para a disciplinarização dos corpos dentro das diferentes instituições. A seguir apresento as considerações, segundo Michel Foucault, relativas a estas técnicas que possibilitaram a produção do sujeito moderno: *A Arte das Distribuições, O Controle das Atividades, A Organização das Gêneses, A composição de Forças*. Nesse sentido, estabeleço uma relação de tais técnicas com a instituição escola, um dos dispositivos disciplinares responsáveis pela formação deste novo sujeito.

A *Arte das Distribuições* refere-se à distribuição dos indivíduos em espaços minuciosamente delimitados, organizados, multifuncionais e seriais para o controle e visibilidade dos sujeitos. “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2007, p. 123) torna-se a máxima da organização dos espaços, evitando aglomerações indesejadas, dispersões inadequadas, circulação difusa, etc. Interessa saber quem está e quem não está no espaço, onde e como encontrar os sujeitos. Além disso, é necessário estabelecer categorias e identificar os grupos de acordo com o espaço que ocupam. Sendo assim, o estabelecimento de filas para ordenar cada um em relação a cada tarefa permite uma organização do espaço de forma ordenada. Nas escolas,

a organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo da aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2007, p. 126).

A instituição escola, que se organizou dentro da ordem moderna, como a fábrica, a prisão, etc., permaneceu com esta organização: o próprio espaço físico bem delimitado, a forma geométrica da construção dos prédios e das salas, os diferentes ambientes de aprendizagem bem definidos, onde cada aluno é identificado, o tratamento “celular” dos

indivíduos; a formação de filas, a ordenação de mesas e cadeiras nas salas, a divisão do tempo, das atividades, o controle dos olhares, o “lugar” do professor na sala de aula, enfim, toda sua organização estrutural e física permitia a visualização do indivíduo e o controle do grupo, organizando o tempo e regulando as aprendizagens.

*O Controle das Atividades* se manifesta pela regulação contínua e ininterrupta do tempo. A regulação e o controle do tempo gasto para a realização das atividades, bem como a garantia de qualidade do tempo empregado nas tarefas, o emprego de gestos corretos e precisos para a economia do tempo, a utilização do tempo em suas frações mínimas, são maneiras de controlar as ações.

a escola mútua também foi disposta como um aparelho para intensificar a utilização do tempo; sua organização permitia desviar o caráter linear e sucessivo do ensino do mestre, regulava o contraponto das operações feitas, ao mesmo tempo por diversos grupos de alunos sob a direção de monitores e dos adjuntos, de maneira que cada instante que passava era povoado de atividades mútuas, mas ordenadas; e, por outro lado, o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude. (FOUCAULT, 2007, p.131).

A organização, ou melhor, a divisão detalhada do tempo, teve grande importância na sociedade moderna, uma vez que tal regulação está intimamente ligado com a produtividade do sujeito. Em uma sociedade que se organiza de uma forma na qual os sujeitos devem ser cada vez mais produtivos, é necessário que o controle seja tal que possibilite a realização da atividade em menor tempo, ou seja, produzir mais em menos tempo. Principalmente, no momento em que se quer utilizar as populações rurais na indústria, a partir do século XVIII, é necessário “acostumá-los” com o tempo regulado, controlado e dividido. Além disso, o mesmo deve ser empregado com qualidade e utilidade: controle das atividades, anulação das distrações, etc., garantiriam a produtividade qualitativa do tempo.

O controle do tempo no corpo sujeito também se inscreveu de forma precisa: horários controlados para a alimentação, sono, necessidades fisiológicas. Um corpo controlado num tempo cada vez mais preciso e marcado pela possibilidade de produção. Cada vez mais pormenorizado, tal controle passou a “decompor” os gestos e as ações dos sujeitos, de forma a imprimir e a ajustar o corpo ao tempo: a posição do corpo e dos membros, a maneira de utilizar instrumentos e ferramentas, o movimento exercido de certa forma, com certa duração,

tudo isso promoveria uma economia do tempo de forma a garantir, otimizar e maximizar a produtividade.

um operário que tivesse de fazer sozinho as 18 operações distintas de que necessita a fabricação de um alfinete não produziria, sem dúvida, mais que cerca de 20 deles no curso de todo um dia. Mas dez operários que tivessem de efetuar cada qual somente uma ou duas operações poderiam fazer juntos mais de 48 mil alfinetes num dia; portanto, cada operário, realizando uma décima parte desse produto, pode ser considerado como fazendo em seu dia 4.800 alfinetes. (Adam Smith. Apud FOUCAULT, 2002, p. 307).

O tempo não pode ser desperdiçado: deve-se extrair dele cada vez mais instantes e de cada instante mais força produtiva. Cada mínimo instante pode e deve ser produtivo. Nesse sentido, quanto mais se decompõe o tempo, mais se acelera a atividade, e, portanto, maior a produtividade do sujeito. E também, nessa decomposição do tempo e, conseqüentemente da atividade, pode-se perceber o instante exato do gesto “mal realizado”, do momento em que o corpo não responde de forma adequada a coordenação tempo-movimento, podendo, então, ser corrigido e disciplinado. Assim, segundo Mozart Linhares da Silva (2005, p. 58) “a disciplina do tempo tinha uma função reguladora”. Regula os corpos e seus movimentos para uma crescente e detalhada economia do tempo.

Percebemos essa organização minuciosa do tempo na escola moderna: do mesmo modo que o controle do tempo foi organizado para aumentar a produtividade em fábricas e oficinas, na escola, o tempo se torna um imperativo para o controle e o disciplinamento dos sujeitos.

Vejamos alguns desdobramentos temporais que permitiram o controle do aluno através da regulação do tempo:

1-) Horário: de entrada e de saída dos alunos nos espaços escolares, bem como o intervalo entre as atividades. Horário para o lúdico, para o descanso, para fazer as refeições, para utilizar o banheiro. O uso da sineta como marcador das frações do tempo.

2-) Conteúdos: carga horária das diferentes áreas do conhecimento e organização em períodos com duração específica.

3-) Controle do movimento em relação ao tempo: postura ao sentar, modos de segurar o lápis, a tesoura, de chutar a bola, de escrever, etc., de forma a agilizar o gesto num menor tempo.

Gondra (2004) coloca que a rotina escolar, baseada em princípios da fisiologia, favoreceria o adequado desenvolvimento do sujeito a partir da organização dos espaços, tempos e atividades escolares.

o desenvolvimento das funções intelectuais seria obtido por intermédio do adequado manejo de uma série de elementos (espaço, tempo e atividades, por exemplo) que, combinadamente, forçariam o desenvolvimento intelectual dos alunos, [...]. (GONDRA, 2004, p. 383).

A *Organização das Gêneses* recorre à sequenciação, segmentação e a distribuição em diferentes etapas progressivas das atividades, permitindo e distribuindo um tempo cada vez mais controlado. Classificar os alunos de acordo com suas aprendizagens, dividir as atividades em ordem progressiva de dificuldades e avaliar as aprendizagens adquiridas em um determinado espaço de tempo são algumas das condições para que se estabeleça o “*tempo disciplinar*”, com suas múltiplas e progressivas séries. Isso possibilita um controle cada vez mais detalhado e específico do tempo e do sujeito, adequando e utilizando o indivíduo de acordo com seu desempenho e a posição que ocupa na série. Essa organização temporal é almejada pela modernidade, visto que permite pensar no progresso das sociedades, justamente por estabelecer “uma nova maneira de gerir o tempo e torná-lo útil, por recorte segmentar, por seriação, por síntese e totalização” (FOUCAULT, 2007, p. 136). Sendo assim, a regulação do tempo favorece evoluções contínuas, e não mais acontecimentos isolados.

A *Composição das Forças* mostra que não basta ter um corpo disciplinado, um tempo regulado, uma série de atividades bem definidas e sequenciadas; mas que é necessário articular todas essas técnicas e compor uma maquinaria que se torne responsável pelo efeito das disciplinas, que deve ser elevado ao máximo. A inserção do corpo do indivíduo dentro do coletivo, o ajuste dos tempos de diferentes indivíduos para que se extraiam forças e se maximizem resultados, o uso de controles, de sinais, que garantam o resultado desejado são características necessárias para que este “corpo-segmentado” trabalhe na coletividade. Dessa forma, “a escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo de ensino” (FOUCAULT, 2007, p. 140).

Toda esta disciplina direcionada ao corpo do indivíduo e, conseqüentemente, ao corpo social, produz uma individualidade que possui quatro características: é celular (pela organização do espaço), é orgânica (pela realização das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), e é combinatória (pela composição das forças). E para que isso ocorra, usa quatro técnicas: constrói quadros (espaços), prescreve manobras (tempo), impõem exercícios (atividades) e organiza táticas (do grupo) (cf. Foucault, 2007).

A modernidade traz, com sua nova forma de governar, um poder fragmentado e capilarizado, que age em diferentes lugares através das diferentes instituições. Um poder com “muitos olhos”, no qual a escola se firma como “a grande instituição envolvida na civilidade, ou seja, envolvida na transformação dos homens: de selvagens em civilizados” (VEIGANETO, 2007, p. 98). A maquinaria escolar acaba utilizando destes recursos (distribuição dos espaços, dos tempos, das atividades e a categorização dos indivíduos) e os combina para a produção de um sujeito normalizado, docilizado e eficiente para a nova sociedade industrial.

O poder disciplinar necessita de 3 técnicas, conforme Foucault (2007), para que se estabeleça e alcance êxito: para que se organizem os espaços, os tempos e as atividades, e os combinem, é necessário uma *vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame*. Veja cada uma de forma mais detalhada.

Na *vigilância hierárquica*, percebe-se toda uma necessidade de tornar visível o sujeito a todo e a qualquer momento. Uma visibilidade que induza os efeitos de controle dos sujeitos. A vigilância torna o poder disciplinar um sistema integrado, organizado como um poder múltiplo, automático e anônimo. E, ao mesmo tempo, todos são controlados e vigiados de alguma forma ou de outra. Ninguém escapa a essa vigilância contínua e discreta, possibilitando um exercício do poder dissipado.

o poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um “chefe”, é o aparelho inteiro que produz “poder” e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte as escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. (FOUCAULT, 2007, p. 148).

A *sanção normalizadora* se refere a um mecanismo “penal”, de correção do indivíduo. A disciplina traz uma maneira específica de punir: cabe à penalidade disciplinar os desvios, o que está inadequado às regras, como também tem a função de reduzir os desvios, ou seja, deve ser corretiva. Assim, a punição disciplinar se torna um elemento de um sistema duplo: gratificação – punição, no qual permite a classificação de comportamentos, de desempenhos, de “bons e maus” (alunos, soldados, empregados, etc.), e ainda tem o papel de marcar os desvios, hierarquizar qualidades, competências e aptidões. Recompensa para os “bons”, castigo para os “maus”. Nesse sentido, permite-se uma distribuição dos indivíduos segundo suas aptidões e comportamentos: uma classificação hierárquica, na qual sua utilidade dependerá de seu desempenho. Além disso, permite uma função normalizadora, no momento em que tenta, através da punição, corrigir os desvios e evitar que eles reapareçam. Foucault (2007) coloca que a punição disciplinar opera de cinco maneiras:

relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a ‘natureza’ dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida ‘valorizada’, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [...]. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*. (FOUCAULT, 2007, p. 152).

Ressalta-se aqui o poder da Norma que surge pelas disciplinas. As disciplinas permitem uma normalização que leva a uma educação padronizada e homogênea, e que permite, ao mesmo tempo, diferenciar e hierarquizar os sujeitos, uns em relação aos outros, conforme aptidões e desempenhos.

A normalização social retrata um corpo social homogêneo, mas também acaba classificando, hierarquizando, e posicionando os indivíduos. Conforme Foucault (2007, p. 154), “o poder da regulamentação obriga a homogeneidade, mas individualiza, permitindo medir desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras”. Assim, o poder da norma termina por, no processo de uma homogeneidade social, mensurar as diferenças individuais.

O *exame* combina as técnicas que vigiam e as que normalizam, permitindo qualificar, classificar e punir. Visualiza os indivíduos através das suas diferenças, e os sanciona. Nas disciplinas, o exame é um momento altamente ritualizado do exercício do poder, da demonstração de força e do estabelecimento da verdade. Foucault (2007) coloca que o exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder: o poder se exerce tornando-se invisível, mas impõe a visibilidade aos que se submetem; o exame faz a individualidade ser documentada: a vigilância dos indivíduos resulta num arquivo detalhado que se constitui ao nível dos corpos e dos dias, registro intenso e acumulação documentária, a descrição do sujeito e sua comparação com outros. Ressalto aqui o poder desta descrição, desta “escrita” que permitiu, de certa forma, transcrever e homogeneizar os traços individuais através de códigos (físicos, de sintomas, de desempenhos, etc.) facilitando a organização de campos de saberes que classificaram, formaram categorias, estabeleceram médias e fixaram normas. A descrição que possibilita o exame faz com que o indivíduo seja mantido sob um controle de saber permanente (sobre sua evolução, aptidões e características), bem como permite a constituição de um sistema comparativo para descrição de indivíduos, fatos, grupos, populações. Além disso, o exame faz de cada indivíduo um “caso”: indivíduo que pode ser descrito, mensurado, medido, comparado e que tem que ser classificado, treinado, normalizado. O exame indica uma nova modalidade de poder, na qual a diferença individual é pertinente.

O exame como fixação ao mesmo tempo ritual e “científica” das diferenças individuais, como aposição de cada um à sua própria singularidade [...] indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como status sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às “notas” que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um “caso” (FOUCAULT, 2007, p. 160).

Foucault (2002) coloca que o exame exerce uma função estratégica no processo de identificação e classificação no cotidiano escolar: o exame não atua somente sobre o indivíduo, sua classificação e posicionamento dentro de certa hierarquização. Mas o exame atua, também, sobre a idéia e o grau de anormalidade que o sujeito pode estar situado, na medição dos desvios desse sujeito. Podemos citar como exemplo, o exame médico-legal, onde Foucault (2002) coloca que o mesmo atua direto na gradação “do normal ao anormal”.

Na escola, o exame se torna um aparelho que acompanha toda a operação de ensino: sanciona as aprendizagens, controla e regula o que deve ou não ser aprendido pelos alunos; permite levantar um campo de conhecimento sobre os alunos, o que possibilita um maior

controle, e conseqüentemente, a normalização do sujeito; e ainda, coloca cada aluno em comparação com todos, sendo possível classificá-los e puni-los de acordo com uma norma e uma hierarquia.

Além disso, permite a elaboração de uma “pedagogia”, ou melhor, o exame confere status científico à pedagogia. No momento em que o exame utiliza técnicas de mensuração quantitativas, a “cientificidade” dos dados obtidos começa a ser afirmado.

O exame se torna importante na dinâmica e nas práticas escolares, pois agora interessa “o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.” (FOUCAULT, 2007, p.159).

Portanto, as disciplinas invertem o eixo político das individualizações. O poder se torna mais anônimo e mais funcional, visto que aqueles que se submetem tendem a ser mais individualizados, por fiscalizações, por observações, por medidas comparativas através de normas, pela marcação dos desvios. Além disso, o poder disciplinar produz: produz um sujeito, uma realidade, saberes a respeito desse sujeito e dessa realidade.

A instituição escola, como uma das grandes responsáveis pela fabricação desse novo sujeito moderno, também teve a disciplina, e o poder disciplinar, marcada em toda sua organização e funcionamento. Como uma maquinaria que produziu um sujeito moderno, combinou as técnicas acima descritas para que obtivesse sucesso em suas intenções e objetivos. A organização e a delimitação dos espaços e dos tempos escolares, a vigilância constante dos alunos, a punição dos desvios, a marcação e a classificação das diferenças, a regulação das aprendizagens são algumas constantes na organização da escola, para que possa surtir os efeitos desejáveis nos sujeitos que nela se encontram. Ou melhor, para produzir esse sujeito moderno, a escola necessitou ser pensada e organizada de forma disciplinar, para que pudesse, enfim, produzir um sujeito regulado pelas disciplinas.

O poder disciplinar, através de suas técnicas, permite uma função reguladora do corpo social através de um processo de normalização. Mas também permite uma marcação da diferença, na qual se estabelece, em oposições binárias e numa relação de sustentação, a

anormalidade. Essa anormalidade permite, de certa forma, garantir e estipular a normalidade que deve ser o “fio condutor” da sociedade moderna.

A seguir, mostraremos de que maneira se constituiu a figura do anormal na sociedade disciplinar e sua relação estreita com o estabelecimento da norma.

### **1.1 – O (A)normal**

Toda a sociedade, em todos os tempos, sempre produziu seus “estranhos” (cf. Baumann, 1998), seus “anormais” (cf. Foucault, 2001). A modernidade produziu seus estranhos pela própria necessidade de legitimar seu discurso redentor, do devir, da perfeição humana. As disciplinas instauradas nas fábricas, nas prisões, nas escolas, nos hospitais, etc., colaboraram como uma das formas de produção desse “anormal”; ou seja, o operário, o detento, o estudante, o doente “não-disciplinado” tornou-se a rasura, o “estranho”.

A imposição de uma racionalidade moderna colocou, nas diferentes instituições, a necessidade de se estabelecer uma cientificidade nos diferentes saberes acerca do sujeito que se queria formar. Saberes médicos, psicológicos, psiquiátricos, psicanalíticos e pedagógicos ganham status científico no momento em que permitiram uma maior compreensão desse sujeito, um maior conhecimento daquele a formatar. Podemos considerar que tais saberes propiciaram um gerenciamento da anormalidade construída a partir da norma estabelecida na modernidade. Foucault (2006a) coloca que a “função-psi”, ou seja, a função psiquiátrica, psicopatológica, psicanalítica, etc, substitui uma função disciplinar que, outrora, era de responsabilidade da família. E no momento em que esta se encontra enfraquecida, outros sistemas disciplinares vão tornar-se responsáveis pela refamiliarização deste indivíduo a ser disciplinado, neste caso, a escola, a oficina, a prisão, o asilo, o hospital, etc. No século XX, a “função-psi” se tornou o discurso e o controle dessas instituições, sendo uma das responsáveis pela individualização e normalização dos sujeitos.

Essa função-psi foi o discurso e a instituição de todos os esquemas de individualização, de normalização, de sujeição dos indivíduos no interior dos sistemas disciplinares.

Assim, vocês vêem aparecer a psicopedagogia no interior da disciplina escolar, a psicologia do trabalho no interior da disciplina da oficina, a criminologia no interior da disciplina da prisão, a psicopatologia no interior da disciplina psiquiátrica e asilar. (FOUCAULT, 2006a, p. 106).

O projeto moderno de civilização traz um deslocamento fundamental para o entendimento do anormal. Neste período, o domínio do anormal se constitui a partir de três figuras: o monstro, o incorrigível e o onanista (Foucault, 2001).

A primeira figura, o monstro, percebe o anormal como o erro, a falha equacional da perfeição da natureza. O “monstro humano” viola as leis da sociedade e da natureza. O monstro é o misto de formas, de espécie, as “aberrações” que nascem e sobrevivem, como irmãos siameses, hermafroditas, pessoas com graves deformidades físicas, etc. Essa figura do monstro, além de transgredir leis naturais, da “perfeição humana”, transgride as leis sociais, abalando-as e questionando-as. As leis e o direito não conseguem agir sobre a figura do monstro ou, no mínimo, são questionadas, pois o monstro escapa da estrutura da lei, não há uma “legalidade jurídica” prevista para o monstro.

Transgressão, por conseguinte, dos limites naturais, transgressão das classificações, transgressão do quadro, transgressão da lei como um quadro: é disso de fato que se trata, na monstrosidade. [...] Só há monstrosidade onde a desordem da lei natural vem tocar, abalar, inquietar o direito, seja o direito civil, o direito canônico ou o direito religioso. (FOUCAULT, 2001, p. 79).

E como não há punição para o monstro, este acaba passando da transgressão do natural para a exibição da aberração. Espetáculos, apresentações bizarras, demonstrações do exótico fazem da anormalidade monstruosa um primeiro parâmetro de normalidade/anormalidade. A “monstrosidade” rasura a condição humana perfeita, herdada pelo ideal do “homem Vitruviano”, ideal/tipo do Renascimento.

A segunda figura, do incorrigível, aparece quando as técnicas de educação, de correção falham. Ele requer intervenções específicas, locais específicos, e é a sua intransparência e opacidade que o faz incorrigível. Por ser o indivíduo passível de correção, é este estatuto que pode considerá-lo também na sua possibilidade de ser incorrigível. E assim, a tentativa de corrigir o incorrigível serve de suporte para as instituições específicas da anormalidade, uma nova tecnologia de reeducação e de correção. “O eixo da corrigibilidade incorrigível vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais” (FOUCAULT, 2001, p. 73). Nesse sentido, várias instituições são “criadas” para dar conta da incorrigibilidade do sujeito incorrigível: o manicômio (o louco como ameaça da ordem e normalidade social necessitou de uma instituição que tentasse, de certa forma, corrigir ou, no mínimo, defender a “normalidade social”), a prisão (o crime de qualquer espécie deveria ter um local específico para a aplicação de uma sanção punitiva de modo a reestabelecer a

ordem), as escolas especiais (para dar conta daqueles que a escola “normal” não surtiu efeitos de correção e normalização, aos não-aprendentes e à infância de risco).

Técnicas de correção e de reparação foram utilizadas nas instituições específicas para anormais desenvolvidas no século XIX, entre as quais estão as instituições para os deficientes. Porém, mesmo diante dos grandes investimentos voltados a corrigir o incorrigível, os propósitos institucionais fracassaram. E isso porque o *indivíduo a corrigir* é definido, justamente, por ser incorrigível. (THOMA, 2005, p. 255) (grifo da autora).

O sujeito “deficiente” foi, na modernidade, alvo de intervenções, sendo que para ele foram criadas diferentes instituições de reclusão, correção e normalização, entre elas as classes, as escolas e a educação especial.

A terceira figura constituinte da anormalidade, o onanista, é a mais comum, mas ao mesmo tempo a mais sutil. A prática da masturbação, universal e secreta, torna-se origem real de quase todos os males do humano. Doenças corporais, nervosas, psíquicas são vinculadas a etiologia sexual, na qual a intervenção médica, no século XVII, passou a atuar diretamente. “No fim das contas, não haverá na patologia de fins do século XVIII praticamente nenhuma doença que, de uma maneira ou outra, não decorra dessa etiologia, isto é, da etiologia sexual” (FOUCAULT, 2001, p.74).

Nesse sentido, as instituições de correção passam a dedicar cada vez mais atenção à sexualidade, considerando-a como a origem do problema do incorrigível. Uma série de enunciados sobre a anormalidade e seus efeitos morais são articulados sobre a figura do onanista e destes enunciados um saber se constitui sobre a sexualidade normal.

A possibilidade de demarcar um campo de anormalidade nos indivíduos, na modernidade, surge na medida em que se estabelece a necessidade de uma normatização social, ou seja, da construção de referências e parâmetros sociais regulados e planejados a partir de saber-poderes da norma. E para definir uma norma social, as disciplinas tiveram grande importância, pois a disciplinarização das instituições sociais constituíram um discurso de normalização.

A norma passa a ser o que é recorrente em uma população; é um princípio de comparação entre sujeitos e/ou grupos nos quais a média comum é a referência. Foucault (1999) acrescenta que a norma pode ser aplicada ao corpo do sujeito a ser disciplinado ou à

população que se quer governar. A norma passa a classificar e posicionar os sujeitos quanto a valor e utilidade, transformando-se em forma de controle das anormalidades sociais. O estabelecimento de parâmetros de normalidade fez com que as anormalidades fossem cada vez mais especificadas e classificadas e, conseqüentemente, a normalização da população, de certa forma, garantida. Ou melhor, a especificação cada vez mais pormenorizada das anormalidades permite que a normalização da sociedade seja efetuada pelas disciplinas. As disciplinas, no momento em que possibilitam a marcação do sujeito em seus detalhes, permitem medir os desvios da população, e conseqüentemente, faz operar técnicas de normalização desta população.

Portocarrero (2004, p. 178) coloca que “o conceito de norma é necessariamente relacional: normal/anormal”. Esta relação, contudo, não se estabelece na anulação do anormal a partir da norma, e sim, na fixação da norma a partir do que é anormal. Sendo assim, para definir a norma, é necessário que exista o anormal. Carlos Skliar (2003, p. 187) aponta que “devemos afirmar que entre normalidade e anormalidade não existe exterioridade, mas sim polaridade. Uma se reconhece e se afirma pela mediação da outra”.

Lopes (s/d) afirma que o anormal está na norma, e não fora dela, ou melhor, que o anormal só existe diante da possibilidade de se tornar normal. “Embora isso pareça estranho, mas para ser anormal, ou seja, para não estar enquadrado em determinados moldes estipulados como adequados, corretos para uma sociedade e para um determinado espaço, preciso existir e ser reconhecido como capaz de ser normalizado” (LOPES, s/d, p. 08). Ou seja, para saber se o sujeito é normal, é preciso o louco; para saber se o sujeito é surdo, é preciso o ouvinte; para saber se o sujeito é homossexual, é preciso o heterossexual; e assim por diante. Esta característica da anormalidade estar contida na normalidade é uma lógica que sustenta a inclusão moderna. Ainda segundo Lopes (s/d, p.08) “precisamos trazer para perto de nós aqueles que são “a”normais para que tenhamos mais certeza de nossa normalidade”. Essa necessidade de se estabelecer o *que é* e o *que não é* torna-se um dos princípios básicos da ordem na modernidade.

Por isso, a norma insiste em atrair para si todas as identidades e todas as diferenças. A norma quer ser o centro da gravidade. O eixo divino a partir do qual tudo se ordena e se organiza, tudo se cataloga e se classifica, tudo se nomeia e se define... (SKLIAR, 2003, p. 188).

A norma, como um dos princípios ordeiros de uma sociedade disciplinar, acaba sendo “aplicada” nas diferentes instituições. É a norma, ou melhor, a possibilidade de normatizar tudo e todos, que acaba regulando a organização e funcionamento das diferentes instituições na modernidade, entre elas a escola.

Com o estabelecimento de certa “normalidade” escolar, percebemos o surgimento de um campo de conhecimento e atuação para aqueles que, de certa forma, não se enquadram nesta “normalidade escolar”. A escola não produziu efeitos homogêneos em toda a sua população, e para os “estranhos, anormais”, se estabeleceu o que chamamos de Educação Especial.

No item a seguir, discuto o surgimento da Educação Especial como um campo de conhecimento, baseado em saberes médicos, psiquiátricos e psicológicos e pedagógicos, que se constituiu como uma forma de normalização da anormalidade escolar, tendo como sua origem o gerenciamento da “infância de risco”.

## **1.2 – A construção de saberes sobre o “anormal”: a Educação Especial**

O controle, a regulação e a correção da população “anormal” foi alvo de diferentes instituições na modernidade. Manicômios, asilos, prisões, etc. foram criadas para “sequestrar” sujeitos que, de certa forma, colocariam em risco a ordem social e, ao mesmo tempo, estariam a serviço de uma normalização desses mesmos sujeitos. Mais precisamente na escola, a população “anormal” também foi alvo de correção e de normalização através da Educação Especial.

A Educação Especial, atualmente, é entendida como uma modalidade educacional que transversaliza os diferentes níveis da educação escolar, ou seja, desde a educação infantil até a educação superior. Segundo o Ministério da Educação, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por Educação Especial entende-se uma

modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p.39).

Nesse sentido, a Educação Especial teria como objetivo prático a operacionalização do processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais no ensino comum. Assim, a Educação Especial “*apoiará* professores e alunos, *complementará* o currículo, *suplementará* a base nacional comum e *substituirá*, ou seja, se colocará no lugar da escola regular quando necessário” (LUNARDI, 2004, p. 16).

Essas expressões utilizadas para definir a atuação da Educação Especial podem sugerir que a mesma possui uma condição de controle social, de gerenciamento da população escolar anormal. A Educação Especial seria um meio de regular aqueles que foram e continuam sendo vistos como ameaça para a ordem escolar. Além disso, a medicina social, juntamente com a Educação Especial, colaborou, no final do século XVIII e início do século XIX para pensar, formar, urbanizar e civilizar um sujeito potencialmente produtivo.

A medicina social está atrelada ao surgimento do capitalismo. Foi com o capitalismo que surge a necessidade de se pensar em um corpo produtivo, com uma nova subjetividade: a do trabalhador, da força de trabalho, do sujeito trabalhador e produtivo. O alvo da medicina social seriam os pobres, o proletário, a força de trabalho, segundo Lunardi (2004) devido a diferentes razões: a capacidade dessa parte da população em rebelar-se; a realização de tarefas que passam a ser realizadas por empresas, ocasionando revoltas na população operária, e a divisão do espaço urbano entre ricos e pobres em função de epidemias. Tais fatores foram considerados como um risco sanitário e político à convivência, no mesmo espaço, dessas duas classes. Assim, pensando a medicina social como uma estratégia que age no corpo social para um controle da população, é a partir do século XIX que essa passa para um “controle da saúde e do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas às classes mais ricas” (LUNARDI, 2004, p. 19).

A educação dos filhos desta classe operária também teve influência da medicina social. O surgimento da escola pública e obrigatória no final do século XIX, nos países industrializados, como espaço de civilização da criança operária e pobre, sugere a estreita relação entre a Educação Especial e a constituição do campo da infância anormal, de risco, que deveria ser gerenciada o mais cedo possível, para que se tornassem adultos produtivos. Desta forma, a infância em risco e os filhos de proletários são entendidos como um perigo

social, algo fora da “norma”. E a Educação Especial se constitui em um espaço que colabora para que esta infância de risco seja formatada de acordo com um ideal de sujeito produtivo.

Portanto, essa infância deveria ser “protegida”, “tutelada” e “normalizada” para que os proletários do amanhã fossem, como seus pais, condenados a produzir e a reproduzir a força de trabalho. Para alcançar esse fim, diferentes instituições desempenham um papel central – escola, manicômios, prisões, hospitais, quartéis – na manutenção da ordem social. Essas instituições são peças fundamentais porque, sem elas, seria impossível a produção de sujeitos “normais”, dos sujeitos “adaptados”, dos sujeitos “submissos”, dos sujeitos, por que não dizer, “dóceis e úteis” requeridos pelos interesses de quem rege as modernas sociedades industriais. (LUNARDI, 2004, p. 21).

O cuidado com essa infância operária significa corrigir, tratar, normalizar, psicologizar, justamente por sua condição de periculosidade e estando equiparada ao selvagerismo. E é esta infância que permitiu uma expansão das práticas psiquiátricas e psicológicas, que será assumida por técnicas corretivas, por mecanismos de normalização, pela Educação Especial. Surgem, nesse contexto, os institutos de correção e os institutos psicopedagógicos. A anormalidade, infantil ou não, escolar ou não, deveria ser capturada por estas instituições que atuaria como uma forma, um espaço de defesa social, de controle do perigo social.

Com tais instituições se fazem necessárias técnicas que relacionem a observação com a intervenção, que vem acompanhadas de medições, controles de provas, observações dos corpos, comportamentos, das almas. Assim, a medicina, bem como a psicologia, passam a servir de modelo “biomédico” para a descrição e classificação das anormalidades. Essa combinação de educação, medicina e psicologia permite um esquadramento das diferenças individuais em relação ao que é comum a todos. E são essas diferenças, e não o que é comum, que caracterizam as pessoas “especiais, anormais” que devem ser diagnosticadas, identificadas para que se possa intervir de forma adequada nessas particularidades. Portanto, a escola, lócus privilegiado para a civilização, seria o espaço ideal para identificar e investigar as anormalidades. E enquanto instituição, obrigatória e gratuita, nascida para “recuperar” e “formatar” uma infância em perigo, ou seja, filhos de operários, faz com que esta infância seja submetida a constantes ajustes e reajustes, adaptações e readaptações para que o risco seja, de certa forma, gerenciado. (LUNARDI, 2004).

A partir do século XX, a psicologia assume um espaço que, antes ocupado principalmente pela medicina, constituiu-se através de saberes psicométricos. A medição de

condutas, instituição de médias, a verificação de aprendizagens, o estabelecimento de formas de aprender, a observação de fases de desenvolvimento, e outros, permitiram a elaboração de um conjunto de técnicas e instrumentos que possibilitaram o monitoramento supervisionado das populações de risco, das anormalidades. Tais técnicas e instrumentos, amplamente divulgados e utilizados “a serviço” da educação, permitiram a difusão de uma “noção de normalidade”, legitimada pela ciência, e, conseqüentemente, uma “higienização da anormalidade, procedendo-se, assim, a um enclausuramento da anormalidade com fins de reabilitação e de cura” (LUNARDI, 2004, p. 26). A racionalidade científica propagada pela modernidade permitiu uma regulação de tempos e espaços a fim de formatar condutas e procedimentos ligados a norma e, portanto, a consolidação de instituições reguladoras, como a escola e o estatuto da Educação Especial.

A medicina, bem como a psicologia, adentram nas instituições reguladoras e marcam um olhar clínico e medicamentoso ao sujeito anormal. A atuação de saberes médicos, através de Pinel, Esquirol e, posteriormente, Jean Itard, sugere a intervenção da medicina no campo educativo. Pinel se preocupou com o estudo das classificações e tratamento médico das doenças mentais., traçando metodologias de intervenção médica nas instituições. Mas foi com Jean Itard, e seu interesse no estudo do caso do Selvagem de Aveyron, Victor de Aveyron, o menino de hábitos selvagens e destituído do uso da palavra, que se inaugura o campo denominado de *médico-pedagógico*, ou seja, a interlocução de saberes médicos para fins educacionais, que mais tarde será conhecido como Educação Especial. Foi com estes saberes que se constitui a base para os processos de aprendizagem para as crianças “deficientes mentais”, ou, “idiotas”, termo utilizado na época.

O tratamento minucioso dispensado ao menino Victor permitiu direcionar o olhar para as irregularidades, as anormalidades, e essas passavam a ser dignas de atenção dos diferentes saberes. E estes saberes passam a exercer um poder que, juntamente com uma sociedade organizada de forma disciplinar, tende a organizar, reorganizar, normalizar as irregularidades e as anormalidades. A descrição detalhada do corpo, do comportamento e das aprendizagens de Victor dão visibilidade a essa infância anormal e, conseqüentemente, as práticas médicas-pedagógicas se voltam ao estabelecimento da norma neste “corpo anormal”. Conforme Lunardi (2004), através do estudo de Victor, o discurso da Educação Especial se estabeleceu como práticas de normalização que visualizavam a cura e a reabilitação, colocando em funcionamento mecanismos que operam sobre as normas e as disciplinas. Dessa maneira, “vê-

se acionar um domínio do normativo, do regular, do que se encontra em conformidade à norma” (LUNARDI, 2004, p. 28). Assim, a norma definiu os discursos e as práticas para os sujeitos da Educação Especial. Skliar (2003, p. 162)) coloca que “as normas e os valores sobre corpos e mentes completos, auto-suficientes, disciplinados e belos constituem o ponto de partida dos discursos, das práticas e da organização das instituições de educação especial”.

A Educação Especial, no momento em que utilizou em seu campo teórico e prático as “funções-psi”, configurou-se como um saber relacionado à correção da anormalidade. Conforme Skliar (2003) a história da Educação Especial se vinculou com os saberes médicos e psicológicos, e conservou um olhar iluminista sobre a anormalidade.

nesse sentido, deixo explícita a idéia de que a educação especial é, antes de mais nada, a fabricação de um conjunto de dispositivos, tecnologias e técnicas que se orientam para uma normalização – inventada, de um outro, também inventado – como outro deficiente. (SKLIAR, 2003, p. 156).

A Educação Especial foi, e podemos dizer que em grande parte ainda é, responsável pela caracterização, classificação, avaliação, encaminhamento, “tratamento”, devolução e produção de saberes a respeito da anormalidade. Enfim, um gerenciamento da anormalidade escolar.

Atualmente, tal campo de conhecimento e atuação, configura-se não mais como um sistema a parte da educação formal. A legislação educacional que se estabeleceu nas últimas décadas, a coloca como uma modalidade que transversaliza todo o sistema de educação básica e superior. Nesse sentido, percebo que a ampliação deste atendimento sugere uma necessidade de identificar e corrigir uma população “anormal” desde a infância (educação básica) até a idade adulta (ensino superior) no processo de escolarização comum.

A atuação da Educação Especial se refere àquele que foge à norma escolar. Mas agora, ao invés de tirá-lo deste espaço, de colocá-lo em instituições específicas, é na própria escola comum, e não mais na escola especial, que a mesma tem seu lócus de atuação. A necessidade de incluir os anormais escolares, através de leis e declarações, nos espaços comuns de ensino faz com que a Educação Especial se reorganize e legitime seu campo de atuação em instituições cada vez menos específicas para tal fim.

### 1.3 - A Lepra e a Peste: a in/exclusão como forma de governo e controle da população

Se a Educação Especial se configurou como um campo de conhecimento destinado à população “anormal”, e esta vem, através de leis e declarações, descentrando seu espaço e ampliando suas formas de atuação, acredito que sua “diluição” nos espaços comuns de educação possibilita um maior controle e gerenciamento do que possa vir a ser um risco social. Dessa maneira, os “processos de inclusão” seriam uma forma mais sutil, capilarizada, porém mais efetiva, de governo da população. Daí a necessidade, ainda neste capítulo, de apresentar os modelos da Lepra e da Peste (cf. Foucault) como formas de controle e governamento da população, que será fundamental para o entendimento da análise das políticas realizadas no capítulo seguinte.

Foucault (2001) apresenta os sistemas de exclusão/inclusão na modernidade dentro da sociedade disciplinar. O autor nos chama a atenção para dois processos que nos levam a pensar a exclusão e a inclusão: a lepra e a peste. A lepra se apresenta como um processo de exclusão, e a peste como um processo relacionado à inclusão.

Na Idade Média, a estratégia defensiva da sociedade frente ao problema da lepra era a exclusão do leproso, no sentido de que tornava-se necessário a expulsão desse sujeito do convívio social, ou melhor, de sua rejeição e exílio para manter o restante da população saudável. Foucault (2001) ilustra a dinâmica social e política nas cidades dos séculos XVI e XVII quando atingidas pela lepra.

A exclusão da lepra era uma prática social que comportava primeiro uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não-contato entre o indivíduo (ou um grupo de indivíduos) e outro. Era de um lado, a rejeição desses indivíduos num mundo exterior, confuso, fora dos muros da cidade, fora dos limites da comunidade (...) Em suma, eram de fato práticas de exclusão, práticas de ‘marginalização’, como diríamos hoje. (FOUCAULT, 2001, p. 54).

A exclusão do leproso era uma estratégia defensiva, e de certa forma, de proteção da “regularidade” social, aceita e necessária para a manutenção e a regulação da sociedade. Esse mecanismo de defesa social se estende até o final do século XVII, momento em que inicia-se, também, uma “limpeza” social, com a perseguição, ou melhor, a caça aos mendigos, vagabundos, imorais, loucos, ociosos, ladrões, depravados, enfim, toda uma população “rasurada” que carregava a idéia do erro, do sujo, do mal, do diferente.

A partir do século XVIII começa a se delinear outra prática de defesa da cidade: Foucault (2001) nos apresenta o modelo da peste. Agora, trata-se de incluir o “pestilento” para dentro dos muros da cidade e colocá-lo sob uma vigilância constante, um controle rigoroso, um exame minucioso, para garantir a saúde e a ordem da população.

Quando a cidade era atingida por uma peste, iniciava-se uma análise da mesma em seus elementos mais pormenorizados: a cidade era fechada, e todo o território, bem como seus habitantes, eram minuciosamente mapeados, esquadrinhados e divididos para organizar um poderoso e eficiente sistema de vigilância e policiamento. Tudo e todos eram observados e registrados. Cada casa era inspecionada para verificar e registrar as pessoas sadias e doentes, as mortas e as vivas, a fim de controlar a população dentro de um estado de “quarentena”. Foucault (2001) ilustra a situação quando narra a mecânica da vigilância e do controle dos indivíduos dentro da cidade pestilenta: “E todos os dias os inspetores deviam passar diante de cada casa, parar e fazer a chamada [...] Era nesse momento que se fazia a triagem dos indivíduos, entre os que estavam doentes e os que não estavam” (FOUCAULT, 2001, p. 57).

Nota-se aqui uma inversão da prática de defesa e controle social para com os “anormais”. Não se trata mais de excluir o indivíduo, mas sim de incluir, de delimitar de forma rigorosa e específica o local de cada um dentro da sociedade, para que se possa garantir o controle da população. Portanto, conforme Foucault (2001, p. 57) “não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão”. Mozart Linhares da Silva (2005, p. 43) acrescenta que neste momento “não é o distanciamento e o não-contato que rege a lógica da inspeção, mas sobretudo a aproximação e a individualização, a observação e o acúmulo de informações”.

Trata-se, portanto, de observar cada indivíduo, de perceber, organizar e marcar as séries de diferenças, de individualizar os excluídos. Com tal marcação, acaba-se delimitando categorias dentro da população conforme um padrão que se estabelece e se aceita como normal. Com isso, é possível identificar quem é o louco/não-louco, doente/saudável, inteligente/retardado e assim por diante. Além disso, essa marcação ainda auxilia para que se reconheça cada indivíduo, estabeleça-se um lugar para cada um, e determine maneiras de como reconhecê-lo e vigiá-lo constantemente. Foucault (2007) acrescenta que tal marcação

“faz surgir” técnicas e instituições (como a escola especial, o hospício, o asilo) que têm como objetivo a correção dos “anormais”.

A divisão constante do normal e do anormal, a que todo indivíduo é submetido, leva até nós, e aplicando-os a objetos totalmente diversos, a marcação binária e o exílio dos leprosos; a existência de todo um conjunto de técnicas e de instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais, faz funcionar os dispositivos disciplinares que o medo da peste chamava. Todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-lo, compõem essas duas formas de que longinquamente derivam. (FOUCAULT, 2007, p. 165).

Portanto, a inclusão é a melhor medida, a mais eficaz, e porque não dizer a condição necessária para o governo, o controle e a transformação (e normalização) dos indivíduos. É a inclusão que caracteriza a modernidade, ou melhor, a sociedade disciplinar.

Este mecanismo de defesa social ligado à peste instaura uma forma de poder capilar, que age diretamente nos corpos dos indivíduos, em suas condutas, gestos, atitudes, discursos, aprendizagens, enfim, nas formas de ser e de viver. Esse poder acaba dando maior visibilidade ao indivíduo, categorizando-o, marcando-o em sua própria individualidade, construindo “saberes e verdades” que devem ser reconhecidos por todos e em todos. Mozart Linhares da Silva (2005, p.43) acrescenta que “a inclusão é a condição da governabilidade, ela permite a incorporação, o controle e a “transformação” calculada dos indivíduos, permite, assim, a formação de um saber-poder capilar, que age do corpo do indivíduo à legislação da *polis*”. O modelo da peste inaugura uma nova forma de constituição e governo do sujeito e, conseqüentemente, do corpo social.

A cidade pestilenta, atravessada inteira pela hierarquia, pela vigilância, pelo olhar, pela documentação, a cidade imobilizada no funcionamento de um poder extensivo que age de maneira diversa sobre todos os corpos individuais – é a utopia da cidade perfeitamente governada. (FOUCAULT, 2007, p. 164).

É a vigilância constante, a observação rigorosa que permite a construção e a constituição de saberes acerca do normal/anormal. Tais saberes “autorizam” o exercício de um poder esparso, e, assim, permitem um governo, um controle, um disciplinamento do indivíduo. Nesse sentido, entendo que quanto mais saberes se constroem (ou se extraem) do sujeito (normal ou anormal), mais facilmente se pode governá-lo e controlá-lo, mais chances existem de normatizá-lo e normalizá-lo. Conforme Lopes (2007, p. 27 ) “sem saberes sobre esses ilustres desconhecidos, não é possível desenvolver pedagogias que se voltem para o processo de ‘normalização’ dessas pessoas”.

A inclusão e, conseqüentemente, a exclusão, acontecem no que se refere à norma. E, nesse sentido, tudo que foi mostrado como técnicas disciplinares (ordenamento, classificação, esquadramento, individualização, etc.) acabam naturalizando-se como necessárias e servem de justificativa para as práticas de “in/exclusão”. Ou melhor, a inclusão acaba sendo praticada e justificada a partir de técnicas disciplinares que tendem a normalizar o anormal. A inclusão se torna a aplicação da norma no anormal. Assim, através das tecnologias disciplinares, dos saberes constituídos e do poder pelo saber estabelecido, os anormais são incluídos para serem tratados e reformados, ou seja, normalizados, criando, assim, as condições necessárias para supervisioná-los e administrá-los. E, ao mesmo tempo em que tenta subtrair as “diferenças”, a idéia de inclusão cria a “margem”, “o que deve estar fora”, como efeito da própria normalização da sociedade disciplinar.

a idéia de inclusão, enquanto uma dinâmica assimiladora das diferenças, implica também na criação da idéia de margem e de marginalidade na modernidade pois se refere ainda aos critérios normativos da constituição da sociedade organizada e normalizada. É nesse sentido que a oposição normal/anormal cria a perspectiva da exclusão, do que deve estar fora na sociedade normalizada. (SILVA, Mozart Linhares da, 2005, p. 44).

A partir do século XIX, a população acaba sendo esquadramada e o governo da “peste” é aplicado ao “leproso”, ou seja, tornou-se necessário “incluir” a rasura social, antes “expulsa da cidade”, em espaços comuns para um efetivo governo dos sujeitos. Tornou-se necessário, também, individualizar essa parcela da população como forma de marcar a exclusão. Hospitais, escolas, asilos, penitenciárias, enfim, uma rede de instituições passam a funcionar como um controle individual e funcional: primeiro como uma “divisão binária e marcação” (louco/não louco, normal/anormal) e, segundo, como uma “determinação coercitiva, repartição diferencial” (quem é o sujeito, onde deve estar, como reconhecer, o que fazer, ...). Conforme Foucault (2007) “pestilentam-se” os leprosos, impõem-se as disciplinas aos excluídos ao mesmo tempo em que as mesmas definem quem é o excluído e, portanto, fazem funcionar mecanismos de exclusão.

A peste coloca o sujeito dentro de uma individualidade que permite marcar e corrigir. Sendo assim, ressalto a instituição escola, que dentro de uma sociedade disciplinada, tem sido uma das grandes, senão a principal, instituições responsáveis pela ortopedia deste sujeito “anormal”. No modelo da peste, a escola, organizada de forma disciplinar, inclui a “rasura” escolar em seus espaços e favorece a identificação, a marcação e a normalização dos sujeitos, no momento em que os individualiza, garantindo a formação de um sujeito específico.

## **2 – O BRASIL NO QUADRO DAS POLÍTICAS DE IN/EXCLUSÃO DA ANORMALIDADE ESCOLAR**

A partir da década de 1980, e mais fortemente na década de 1990, políticas públicas mundiais e brasileiras foram pensadas e regularizadas no que tange a educação e a “inclusão” dos sujeitos “diferentes”. Mais especificamente no Brasil, leis e políticas foram articuladas para “pensar a diferença” e colocá-la num “status” de igualdade, de convivência comum, o que implicou em uma “realocação” dos sujeitos da Educação Especial e, conseqüentemente, sua “inclusão” na “escola para todos”.

Os processos de in/exclusão dos “anormais”, pensados na atualidade no contexto mundial e também no Brasil, são atravessados por significados que foram construídos ao longo de um processo de disciplinamento social, ocorridos na modernidade. Pensar a “diferença” dentro de uma lógica moderna implica na possibilidade de normalizá-la, de subtraí-la, ao mesmo tempo em que reforça a marcação da diferença e, conseqüentemente, dos processos de in/exclusão. Dizer a diferença é afirmar a igualdade dentro da taxonomia da normalidade, da mesma forma ocorre com a in/exclusão.

Conforme Maura Corcini Lopes (2007, p. 11) “inclusão e exclusão estão articuladas dentro de uma mesma matriz epistemológica, política, cultural e ideológica”. Inclusão e exclusão são invenções da modernidade e necessárias uma para a manutenção da outra, inscritas na idéia de ordem social e na necessidade de posicionar sujeitos dentro das redes sociais, ao longo do tempo e nos diferentes espaços.

Os processos de in/exclusão, inventados na modernidade e articulados dentro de um princípio regulador da ordem social, carregam o desejo e a necessidade de demarcar a diferença, partindo do pressuposto que essa pode ser identificada, capturada, nomeada, classificada e passível ou não de correção. Mas para corrigir, é preciso saber quem é o sujeito a ser corrigido, conhecê-lo dentro de suas especificidades, de seus pormenores. Enfim, articular uma rede de saberes a respeito do sujeito a ser conhecido para então ser corrigido. E os espaços privilegiados dessa classificação são as instituições. Torna-se necessário incluir

esta “anormalidade” dentro das instituições sociais para que se possa, de fato, construir saberes sobre o anormal a ser corrigido, normalizado, governado.

É a inclusão da “anormalidade” nas diferentes instituições que possibilita uma visibilidade maior desse sujeito, e, conseqüentemente, seu controle e sua correção.

## **2.1 – Normalizar a “diferença”: o “outro” na cultura política pós-guerra**

A história da educação, como um dispositivo disciplinar dos sujeitos e, neste caso, das pessoas consideradas “diferentes, anormais”, tem uma ligação direta com o surgimento da Educação Especial. De certo modo, foram os saberes da Educação Especial, constituídos e legitimados através de saberes médicos e psicológicos, que possibilitaram o atendimento educacional da “anormalidade escolar”, que surge com a obrigatoriedade da escola para as crianças filhas da classe operária, no século XIX. A Educação Especial foi um campo de conhecimento responsável pela identificação, classificação, tratamento, educação, reabilitação, “normalização” da “anormalidade escolar”, primeiramente em espaços específicos (escolas e classes especiais) e, atualmente, nos espaços comuns. Nesse sentido, a Educação Especial se legitimou como um campo de conhecimento que surge da possibilidade de dar conta do incorrigível, da alteridade, da rasura escolar. Além disso, políticas públicas, articuladas com tais saberes da Educação Especial, vêm sendo construídas ao longo das últimas décadas para dar conta, nomear, garantir direitos e deveres de cidadãos para este “outro deficiente”.

As políticas públicas que hoje vem delineando um espaço de discussão e problematização acerca da diferença, da alteridade, da “diversidade, do multiculturalismo”, da “inclusão”, enfim, do “outro”, só foram possíveis de serem pensadas e articuladas no momento em que pensamos a diferença como um paradigma, ou, pelo menos, como eixo norteador. E tal pensamento surge no momento em que o paradigma da igualdade é questionado por não poder mais responder às questões que “estruturam” a chamada sociedade pós-moderna. Se a Modernidade foi um período de grandes narrativas universalizantes, podemos pensar que, atualmente, tais metanarrativas (LYOTARD, 2004) não se sustentam de modo a explicar os fenômenos sociais, culturais, políticos, etc.

Um movimento de reordenamento, possibilitando uma “mudança” da narrativa eurocêntrica, passou a fazer parte do contexto mundial após a Segunda Guerra. E esse movimento acabou por colocar em xeque noções ligadas à cultura, à identidade, à nação, etc.

A partir da década de 1960, movimentos sociais das mais diferentes ordens, como por exemplo os movimentos feministas, negro, GLS, das pessoas com “deficiências” e outros, passaram a problematizar o “Estado de Ordem”, que até então era posto como norma e condição de funcionamento social. Tais movimentos passaram a reivindicar a necessidade de reconhecer a “diversidade” e as “diferenças” como características fundantes da sociedade. Assim, a abertura de fronteiras, a era da “internet” e da “globalização” possibilitaram uma nova postura política estruturada na “assimilação da alteridade e no reconhecimento da diferença”, ou seja, uma “política multiculturalista, norteadas pela idéia de reconhecimento e tolerância” (SILVA, 2007, p. 89).

Especificamente, os movimentos em prol da “inclusão” surgem na medida em que houve uma “flexibilização” da condição de “normalidade”. A abertura de fronteiras e de espaços onde a “normalidade” é questionada passam a ser condição de uma nova estrutura social. Trazer para “dentro” a “anormalidade” através de discursos “multiculturais” pressupõe uma falsa sensação de respeito à diferença.

É necessário, neste momento, “definir” algumas concepções acerca dos termos usados. Ao assumir tal postura, não quero estabelecer “uma certeza”; ao contrário, penso em problematizar e discutir o que se encontra naturalizado como um “discurso de respeito à diferença”, colocado e amplamente divulgado nas políticas públicas acerca da “inclusão”.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000), o termo “diferença” adquiriu status de discussão teórica educacional a partir dos movimentos multiculturais. Mas, numa perspectiva pós-estruturalista, diferença “é um *processo* social, estreitamente vinculado a significação” (p. 42, grifo do autor). Já o termo “diversidade”, segundo o mesmo autor,

utiliza-se o termo para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais – numa outra perspectiva – ela foi, antes de qualquer coisa, criada. (SILVA, 2000, p. 44).

É comum perceber, nos discursos educacionais, os termos “diferença” e “diversidade” serem usados como sinônimos. Além disso, “igualdade”, “multiculturalismo”, “diversidade cultural”, marcam as políticas públicas no que tange a “uma educação para todos”, amplamente divulgadas a partir da segunda metade do século XX. Porém, podemos pensar que tais termos revestem uma necessidade de assimilar o “outro” dentro de uma mesmidade, de uma política de tolerância e homogeneização que seria capaz de dar conta da diferença.

A alteridade, “condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser outro” (SILVA, 2000, p. 16), passa a ser narrada dentro dos discursos das políticas públicas como uma “celebração da diversidade cultural” e como “respeito e tolerância as diferenças”. Nesse sentido, Duschatzky e Skliar (2001) apresentam três formas de como a alteridade pode ser conclamada no discurso da “diversidade”: *“o outro como a fonte de todo mal”*, *“os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural”* e *“o outro como alguém a tolerar”*.

*O outro como fonte de todo mal* remete à ideia de que este “outro” carrega em si a negatividade, a falha, a ausência, o menor, e, desta forma, uma lógica binária de oposições se estabelece de maneira a privilegiar uma condição de “normalidade”, que existiria no que é comum e recorrente.

A Modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária, a partir da qual denominou de diferentes modos o componente negativo da relação cultural: marginal, indigente, louco, deficiente, drogadinho, homossexual, estrangeiro, etc. Essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo e o outro, secundário nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa. (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 123).

Além disso, a evocação do “outro como a fonte de todo mal” acaba por dissolver a heterogeneidade do social, condensando, em uma figura, as diferenças de várias ordens: social, política, econômica, moral, etc. A existência de um “culpado” daria certa sensação de conforto e alívio enquanto encobre a complexidade dos processos de constituição da sociedade.

Na educação, a escola como instituição normalizadora, pretendeu eliminar o negativo, legitimando “uma cultura” escolar que privilegiasse uma “língua oficial”, “uma racionalidade científica”, “uma forma de aprender”, etc., desautorizando as diferenças encontradas nos espaços e tempos escolares.

*Os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural* pressupõe que as diferentes culturas possuem uma homogeneidade interna que as sustenta e que se estabelece como uma uniformidade de identidades. Assim, todos os negros viveriam da mesma forma, todos os deficientes teriam as mesmas condições de deficiência, todas as mulheres viveriam a questão do gênero de forma idêntica. Tal condição remete que cada cultura seria harmoniosa e equilibrada, e que as diferenças seriam absolutas e capturariam a todos os que pertenceriam ao grupo cultural, e que ainda não sofreriam influência de outras culturas.

Essa idéia descansa na suposição de que as diferenças são absolutas, textuais, plenas e que as identidades se constroem em únicos referenciais sejam agora étnicos, de gênero, de raça, de religião, classe social, etc.  
[...] supõe o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-estabelecidos, isentos de mesclas e contaminação. (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 127).

As políticas que proclamam o “multiculturalismo” nutrem, de certa forma, esta ideia de “consistência interna das culturas”. Se de um lado criticam discursos e práticas homogeneizadoras, por outro “guetificam” as diferenças quando essas são consideradas entidades fechadas e essencializadas.

O “multiculturalismo” tem adentrado o campo da educação de diferentes formas: primeiro, com um olhar folclórico das diferentes culturas e povos, caracterizando de forma essencializada tais diferenças e celebrando o “exótico”; segundo, reduzindo a diferença ao “déficit”, servindo principalmente, para dar nome ou caracterizar os sujeitos com “necessidades especiais”, por exemplo, conferido-lhes uma posição de minoridade; terceiro, a reivindicação do local como forma de legitimar as condições melhores ou piores das escolas (cada escola segundo suas possibilidades de recursos e de acordo com sua população local).

Nesse sentido, as escolas que tomam o “multiculturalismo” como propostas pedagógicas operam na idéia de “respeito” com a cultura de origem e esta como uma “fatalidade”, e a idéia de “integração” da cultura “hóspede” na cultura de origem. E assim, conflitos aparecem no que se refere a “língua oficial e língua do aluno”, “conhecimentos escolares e conhecimentos regionais”, “conteúdos das disciplinas e saberes dos alunos”, etc. (cf. DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001).

Além disso, a “celebração” das diferentes culturas impregna propostas pedagógicas “multiculturais”, no momento em que é fixada no currículo escolar. “Aprender” sobre os

diferentes grupos e apreciar seus “exotismos” encerra as diferentes culturas em si mesmas, ao mesmo tempo em que as colocam ao “alcance das mãos”, quando trabalhadas músicas, costumes, fotos, festas escolares específicas de cada grupo cultural.

*O outro como alguém a tolerar* remete à aceitação das diferenças como algo “politicamente correto”. Já que as “diferenças” existem, e não podem ser subtraídas, devemos aceitá-las como “condição humana”. Porém, ao “tolerar” as diferenças, acabamos por reafirmar a guetificação de grupos culturais e sociais. Com isso, não reivindico uma “política da intolerância”, mas acredito que “tolerar as diferenças” tem uma grande afinidade com a indiferença, no momento em que apaga as condições de diálogo entre os diferentes, acabando com o “mal-estar” que a discussão das diferenças causou e ainda causa. Segundo Duschatzky e Skliar (200, p. 136) “o discurso da tolerância corre o risco de se transformar num pensamento da desmemória, da conciliação com o passado, num pensamento frágil, light, leviano, que não convoca à interrogação [...]”. Um pensamento que não confronta, pois se torna ineficaz.

Na educação, a tolerância do outro parece ser a “palavra de ordem”. Toleram-se o negro, o deficiente, as minorias nas escolas. Também somos tolerantes quando evitamos polemizar essas diferenças e o modo como foram constituídas ao longo da história da humanidade. “A tolerância também é a naturalização, indiferença frente ao estranho e excessiva comodidade frente ao familiar” (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 137). Assim, evocar e celebrar uma política de tolerância como uma proposta “multicultural” acaba por naturalizar e essencializar as diferenças, bem como anula a discussão que a problematização das diferenças ocasiona.

Pensar políticas públicas que celebrem, respeitem ou toleram a diferença por si só não basta. É necessário pensar políticas públicas que problematizem as diferenças e abram um campo de diálogo entre elas. Do contrário, corremos o risco de permanecer num discurso que proclama a “diferença” naturalizada ou celebrada, ou pior, na assimilação das mesmas como forma de manter uma sociedade em ordem.

## 2.2 – Políticas de Inclusão: dando visibilidade ao sujeito “deficiente”

As políticas públicas que surgiram em prol das pessoas com “deficiência” ganharam maior campo de discussão a partir da década de 1980 e, principalmente, 1990. Porém, será que essa necessidade de se pensar em políticas públicas específicas para uma parcela da população, considerada “anormal”, não seria uma “estratégia” mais refinada de deslocar a fronteira da normalidade/anormalidade e, portanto, visualizá-los e capturá-los em redes de saber-poder para que, de certa forma, volte-se a uma marcação da diferença para que se possa corrigi-los? As políticas públicas elaboradas em prol dos “direitos” desses “anormais” estariam trazendo a tona uma possibilidade mais discreta, porém mais eficaz de normalização e controle desses sujeitos? Poderíamos estar pensando em uma ampliação tentacular do biopoder, do governo do “outro”?

A década de 90 foi um período marcado pela proposição efetiva de se elaborar políticas públicas que garantissem o atendimento de pessoas com deficiência, em todo o mundo. Nesse sentido, ressaltamos a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990* e a *Declaração de Salamanca de 1994*, como marcos mundiais no que se refere às políticas públicas de inclusão e que tiveram influência na elaboração de políticas públicas nos diferentes países. O destaque a esses dois documentos deve-se a possibilidade de analisar alguns discursos que produziram verdades a respeito de uma “escola inclusiva”, e que colaboraram, diretamente, para a elaboração de políticas de inclusão no campo educacional.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, elaborada na Conferência em Jomtien, Tailândia, em 1990, organizada com a iniciativa da UNESCO, do Banco Mundial (BIRD), Fundo das Nações Unidas pela Infância (Unicef) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), contou com 1.500 participantes, de 92 governos e 25 organizações internacionais. Esse documento se tornou responsável pelas mudanças nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento na década de 90. O debate sobre a educação, nos diferentes países, levou à aprovação da Declaração Mundial de Educação para Todos e do Plano de Ação, que encaminhavam, aos governos participantes, o compromisso com a redução das taxas de analfabetismo e o envolvimento da sociedade nas questões educacionais. Tal Declaração dispõe sobre a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos os seres humanos. No texto da Declaração, resalto o Artigo 3, parágrafo 5, que dispõe sobre a aprendizagem de pessoas portadoras de “deficiência” requer

atenção especial, sendo necessárias a adoção de medidas que garantam a igualdade de acesso à educação das pessoas com qualquer tipo de “deficiência”. Além disso, o artigo 5 contempla a possibilidade de programas complementares alternativos para alunos cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, observando padrões de aprendizagens da escola e com apoio adequado.

A *Conferência Mundial de Educação para Todos* favoreceu a discussão e o planejamento de novas ações na educação mundial. A partir desse momento, outras Conferências realizadas e Documentos foram elaborados visualizando uma “educação para todos”.

Outro marco importante, que colaborou para a elaboração de políticas públicas, mais precisamente no atendimento educacional de pessoas com “deficiência”, foi a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, na Espanha em 1994. Dessa Conferência foi elaborada a *Declaração de Salamanca*, que aborda a educação das pessoas com “necessidades especiais” e preconiza o princípio de inclusão como legítimo e mundialmente aceito. Esse documento propõe princípios, políticas e práticas relativas às necessidades educativas especiais e uma linha de ação visando uma “escola para todos”. Todo o documento é direcionado para atender crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais e acabou influenciando a formulação das políticas públicas para a educação inclusiva em todo o mundo. A parte do documento que se refere à linha de ação tem como objetivo “definir a política e inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e de outros organismos, na aplicação da Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais” (p.17). Para tanto, aborda as questões: novas ideias sobre as necessidades educativas especiais, diretrizes de ação no plano nacional (política e organização, fatores escolares, contratação e formação do pessoal docente, serviços externos de apoio, áreas prioritárias, participação da comunidade e recursos necessários) e diretrizes de ação nos planos regional e internacional.

No momento em que este documento traz recomendações referentes à política, princípios e práticas educacionais, e sociais, sobre as pessoas com “necessidades educativas especiais”, dentro de uma escola comum, inverte-se a lógica de atendimento para essas pessoas: de um espaço exclusivo – as escolas e classes especiais, para um espaço comum a

todos – a escola “inclusiva”, na qual a possibilidade de normalização deste sujeito “especial” é maior.

a inclusão proposta pela Declaração de Salamanca sugere a mudança territorial dos sujeitos ainda denominados portadores de necessidades especiais – de um espaço considerado excludente para um lugar onde a diferença individual seria valorizada. Esse espaço é chamado de escola inclusiva, que passa a se constituir como ambiente considerado ideal para a instalação da normalidade. Estaria assim assegurada a inclusão social dos considerados a corrigir por estar esta escola inserida numa nova ordem mundial [...] . (ARNOLD, 2006, p.107).

A escola, ao aceitar todos em seus espaços, inicia um movimento que, ao mesmo tempo que “inclui” todos, passa a diferenciar uns dos outros, classificando os sujeitos em categorias, posicionando-os em situações de aprendizagem ou não. Tais “diferenças”, uma vez conhecidas, possibilitam um controle, uma administração dessa população que colocaria em risco a ordem dentro e fora da escola.

Políticas públicas que pensam a abertura de fronteiras da “normalidade”, no momento em que proclamam uma escola “para todos”, ou ainda uma escola “inclusiva”, sustentam uma retórica de assimilação da diferença, de tornar o outro igual ao mesmo. A aparente igualdade de oportunidades mascara a normalidade, e essa se coloca como uma busca incessante da escola, de forma frenética, na medida em que reconhece as diferenças através de discursos “multiculturais”.

Tanto a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, quanto a *Declaração de Salamanca*, visualizam uma “escola inclusiva”, para “todos”. A educação como um bem social, deveria ser oferecida independente de “ser ou não deficiente”. Porém, penso que tais políticas, no momento em que ressaltam essa igualdade de “acesso e permanência de todos na escola”, favorecem um processo de homogeneização das “diferenças”, de uma normalização da população “especial”, necessária a manutenção da ordem social

Buscar a ordem perpassa por demarcar as fronteiras, ainda que mais flexíveis e em discursos que conclamam a “igualdade”. Segundo Lunardi (2003)

Para buscar a ordem e manter a tranquilidade dos demais, é preciso continuar demarcando as linhas divisórias e as balizas entre nós – os normais, os capacitados, os iguais – e eles – os anormais, os diferentes, os descapacitados. No entanto, essa demarcação de território vê-se travestida sob o *slogan* da igualdade, da homogeneidade e da tolerância, em especial por esta última, que nos convida a aceitar e conviver com a diferença. (LUNARDI, 2003, p. 182).

No momento em que os discursos e as políticas públicas educacionais chamam a sociedade para aceitar e respeitar as “diferenças”, nos colocamos diante de uma estratégia que, baseada na tolerância, revalida um discurso de um outro menor, inferior e incapaz. Nessa lógica, é facilitada a marcação do normal e do anormal, e sua possibilidade de normalização e conseqüentemente, a eliminação da diferença. Tais discursos trazem esse “outro” para dentro de uma norma, para que seja transformado em um igual, diluindo sua diferença e tornando-o familiar.

Desta forma, considero as políticas públicas de inclusão como mais um dispositivo de saber-poder, no qual tenta-se esquadrihar os indivíduos que dessa proposta possam se “beneficiar” para que, neste momento social e histórico, se construam outros e novos saberes acerca do que é ser “deficiente” numa escola comum. Revisitando um passado recente, conhecemos (e “naturalizamos”) certos tipos de saberes, legitimados pela psicologia, pela Educação Especial, pelas ciências em geral, a respeito de um “anormal” institucionalizado, em escolas e classes especiais que, até hoje, funcionam como verdades acerca do que é esse “outro”. Um “sujeito com necessidades educativas especiais”, o trabalho pedagógico e o clínico com o mesmo, sua capacidade em relação ao trabalho, etc., são alguns dos fios de uma rede de verdades que constitui “o ser anormal” nos dias de hoje. Assim, as políticas públicas de inclusão que hoje vemos como propostas (ou quase uma imposição) podem estar sendo um modo de constituir e construir novos saberes e, por conseqüência, novas formas de normalizar, disciplinar e educar o “outro”.

### **2.3 – Políticas públicas brasileiras “inclusivas”: LDBEN 9394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008**

Consideramos que as políticas públicas internacionais acerca da inclusão “permitiram” certa universalização da escola comum, e também acabaram definindo quem são os sujeitos a serem “incluídos”. Tais políticas foram especificando, cada vez mais, a categorização destes alunos “especiais”. Podemos pensar que tais políticas sugerem um esquadrihamento dessa população que pode, de certa maneira, colocar em risco a ordem social. Saber quem são, e onde “eles” estão, seria uma forma de colocá-los sobre uma constante vigilância e, conseqüentemente, controle. E a escola comum torna-se o local privilegiado para a aplicação dessas políticas públicas.

Nesse sentido, elenco duas políticas públicas nacionais: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996* (LDBEN 9394/96), mais precisamente o Capítulo V que aborda a Educação Especial, e a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008*. Justifico a escolha dessas duas políticas por tratarem-se de políticas públicas educacionais que regulamentam a oferta do ensino público e da Educação Especial no Brasil. Ressalto, porém, que este trabalho não objetiva a análise de políticas públicas de inclusão, mas acredito que a discussão das mesmas permite entender de que forma tais políticas regulam e governam o “outro escolar”.

A *LDBEN 9.394/96* rege a atual oferta educacional brasileira. Entretanto, precisamente o Capítulo V dispõe sobre a Educação Especial e sua oferta no sistema comum de ensino: “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2009e). Além disso, prevê serviços de apoio na escola comum e serviços especiais sempre que não for possível a “integração de alunos com necessidades especiais”<sup>1</sup> em classes comuns. Acrescenta ainda que a educação especial tem início na faixa etária de zero aos seis anos, na educação infantil.

O art. 59 dispõe que os sistemas de ensino devem assegurar: currículos, métodos, recursos e organizações específicas para atender aos alunos com necessidades especiais; terminalidade específica aos que não conseguirem concluir o ensino fundamental devido às suas condições; aceleração de estudos para os superdotados; professores habilitados para o atendimento especializado e professores do ensino comum capacitados para a integração destes alunos; educação especial para o trabalho e acesso igualitário a benefícios de programas sociais.

Já o art. 60 prevê a caracterização de instituições especializadas e de educação especial através de critérios estabelecidos por órgãos normativos dos sistemas de ensino. Porém, a alternativa preferencial é a ampliação do atendimento do alunado com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino.

---

<sup>1</sup> Nomenclatura utilizada na LDBEN 9394/96.

Percebe-se que a oferta da Educação Especial passa de um lócus específico de atuação para uma “universalização” dessa modalidade nas escolas comuns, agora com uma regulamentação legal para que tal oferta se efetive não mais em escolas e classes especiais e sim na educação pública. Nesse sentido, acredita-se que a ampliação da oferta dessa modalidade de ensino comum conseguiria atingir um número maior de alunos: a identificação e a classificação da “anormalidade escolar” e o encaminhamento para serviços especializados, dentro de um universo consideravelmente maior, uma vez que a escola pública atingiria uma população numericamente mais expressiva que a Educação Especial. Outro aspecto que merece destaque é o “deslocamento das matrículas de alunos com “deficiência””: conforme dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2008) entre 1998 e 2008 houve um aumento de 640% nas matrículas de alunos com “deficiências” em escolas comuns, contra 28% de matrícula em escolas e /ou classes especiais. Dessa maneira, a Educação Especial passa a atuar também como uma das formas de identificação, controle e gerenciamento dessa população “anormal”, uma vez que esta passa a fazer parte das estatísticas da educação básica (como por exemplo o Censo Escolar).

O esquadramento dessa população escolar a ser “incluída” e o seu respectivo encaminhamento para serviços especializados seria a possibilidade de normalizar essa população, que agora encontra-se “incluída” em uma “escola comum”. Além disso, familiarizar-se com a presença da “anormalidade escolar”, através da inclusão destes no ensino comum, abrandaria as marcas da diferença desses sujeitos, naturalizando sua condição “especial”, no contexto escolar e social. Segundo Lopes (2009) para conseguir tal objetivo, o Estado cria estratégias de normalização para a população que coloca a ordem em risco, como por exemplo, a regulamentação de políticas de assistência e de inclusão social e educacional. Porém, “ambas, ao fim e ao cabo, podem ser vistas como ações inclusivas que visam a trazer para a normalidade partes da população ameaçadas pela miséria, pela doença, pela deficiência, pela falta de previdência, pela falta da escola, etc.” (LOPES, 2009, p. 117).

Um gerenciamento do risco dentro da “escola para todos”. Essa poderia ser uma das marcas da política educacional que prevê a ampliação do atendimento da Educação Especial na escola comum, na qual, a princípio, todos os sujeitos em idade escolar deveriam se encontrar.

## 2.4 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008: quem são os “outros” da educação e como atendê-los?

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* é o documento mais recente no que se refere à Educação Especial no Brasil. Tal documento traz alguns marcos históricos e normativos do diagnóstico da Educação Especial, o objetivo desta política, os alunos a serem atendidos pela Educação Especial e as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Como objetivo, tal política propõe

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

Reforçando o que já estava disposto na *LDBEN 9394/96*, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* propõe a “inclusão” dos sujeitos da Educação Especial no sistema comum de ensino, assegurando acesso ao ensino “regular”. Além disso, propõem que a Educação Especial transversalize todos os níveis de ensino (desde a educação infantil, até a educação superior) o que me leva a pensar que o esquadramento da população escolar “anormal”, e o respectivo encaminhamento destes para “serviços de normalização”, iniciariam já na educação infantil e continuaria até a educação superior. Ou seja, ninguém escaparia deste “filtro”, desde que matriculado em alguma escola pública.

Outra questão que levanto, é que a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva, define quem são os sujeitos da Educação Especial e que, portanto, devem estar “incluídos”:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do

autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, p. 15).

Percebo aqui uma necessidade de especificar, de forma cada vez mais pormenorizada, quem são esses sujeitos “especiais” dentro da escola comum. Uma necessidade que revela a condição da escola pública de atender ao maior número possível de sujeitos. Todos na escola, independente de sua condição, para que se possa controlar essa população. Além disso, o refinamento das classificações dos “alvos” da Educação Especial permite, também, abarcar maior número de sujeitos que devem ser normalizados e gerenciados, pois podem, a qualquer momento, colocar em risco a ordem escolar e social. Quanto mais classificações, mais especificidades, maior o número de sujeitos que poderiam estar se enquadrando ou sendo enquadrados dentro da população “anormal”.

A Política alerta que os sujeitos não devem ser apenas classificados conforme as especificidades e categorias descritas, e que os mesmos devem ser contextualizados em função da capacidade de modificação que possuem.

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2008, p. 15).

Tal consideração leva a pensar que, além das classificações definidas pela Política, todo e qualquer sujeito, em função de seu “contexto”, pode ser, em algum momento, “alvo” da Educação Especial; nesse sentido, a atuação da Educação Especial vai além de identificar e classificar alunos com algum tipo de “deficiência” e sim, amplia sua atuação no momento em que gerencia o “risco” daqueles que ainda não são considerados “anormais”, mas que, “em função de seu contexto”, podem vir a se tornar um deles.

Um “panóptico”<sup>2</sup> sem estrutura física e concreta, sem cimento e tijolos... Uma Política que, além de esquadriñar a “anormalidade” possibilita a prevenção do risco no momento em que coloca que qualquer sujeito pode vir a se tornar um “anormal” e permite que todos, sem exceção, sejam “vigiados” sempre, e “corrigidos” no momento adequado.

Dentre as considerações que este documento aponta, também considero importante ressaltar que a Educação Especial passa a ser responsável pela realização de Atendimentos Educacionais Especializados - AEEs, orientando alunos e professores quanto a utilização de recursos específicos nas turmas comuns do ensino comum.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.16).

Assim, além de identificar e encaminhar os possíveis “riscos” à escola, a Educação Especial passa a orientar os professores/as das salas comuns em como trabalhar com essa população “atípica”. A elaboração de recursos pedagógicos e técnicas específicas para esses sujeitos, que passam a ser aplicadas nas salas comuns, viabilizariam uma aprendizagem “cada vez mais adequada e normalizada”, mesmo que com recursos adaptados.

Ao tentar articular ações que visualizam uma proposta de “inclusão” de todos os alunos na escola comum, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva, responde a uma das necessidades sociais que, nos tempos atuais, são o controle e o gerenciamento do risco social, mesmo que de forma mais tênue e disfarçada pelas políticas que, de certa forma, celebram a “diferença”.

O que está posto, nesse caso, é apenas uma preocupação com a colocação de todos nos mesmos espaços físicos para que se possa gerenciar o risco e a dispersão daqueles potenciais perigos a uma sociedade organizada e administrável pela norma. (THOMA e KRAEMER, 2009, p. 263-264).

---

<sup>2</sup> Panóptico de Bentham refere-se a uma arquitetura cuja estrutura permite vigiar e controlar sem ser visto ou percebido. Uma torre ao centro da estrutura que é cercada por celas individuais permite ao vigilante observar e controlar os sujeitos sem que estes percebam a vigilância. Esse modelo arquitetônico foi amplamente utilizado nas diferentes instituições da modernidade: prisões, fábricas, hospitais, manicômios, escolas.

Creio que pensar a diferença nas políticas públicas vai além de reconhecê-la, tolerá-la ou celebrá-la, pois ao identificá-la já imprimo marcas de diferenciação, de classificação, de comparação e de normalização. Além disso, ao esquadrihar o “outro” através de políticas públicas, coloca-se em funcionamento mecanismos de controle, de vigilância e de manutenção da norma social, num discurso de “respeito e valorização da diferença”, e, portanto, a legitimação da “normalidade” e o governo da população.

### **3 – AVALIAÇÃO NO BRASIL: políticas e práticas de regulação e normalização do sujeito escolar**

Como discutido nos capítulos anteriores, a escola moderna opera de forma a “normalizar” sujeitos escolares através de técnicas de disciplinamento para que a população considerada “anormal” possa ser corrigida. Além disso, percebo que a Educação Especial, constituída como um campo de conhecimento baseado, entre outros, em saberes “psi” colabora para esta função normalizadora da escola, além de gerenciar o “risco social”. Nesse sentido, políticas públicas vêm sendo elaboradas para que cada vez mais sujeitos “rasurados” sejam incluídos nos espaços escolares comuns, como forma de alcançar um número cada vez mais expressivo de sujeitos alvos da “normalização” proposta pela escola.

A escola, como instituição encarregada de formar um sujeito específico dentro de um projeto social moderno, utiliza diferentes técnicas que operam de maneira a “formatar” seus sujeitos: entre as várias existentes, ressalto a avaliação escolar como uma estratégia de grande força normalizadora.

A avaliação dos processos de ensino e aprendizagem é uma “ferramenta” que faz parte dos discursos e das práticas escolares. As escolas, de uma forma ou de outra, procuram diferentes formas de avaliar o desempenho de seus alunos. Além disso, uma política de avaliação externa vem se estruturando no país de forma a garantir uma “qualidade” cada vez maior do ensino público. O financiamento educacional vem dependendo dos resultados obtidos através das avaliações externas realizadas pelo governo federal e estadual. Dessa forma, há uma crescente preocupação, nos discursos escolares, no que se refere ao PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica – MEC), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio -MEC), PROVA BRASIL (MEC), PROVINHA BRASIL (MEC) e SAERS (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul), principalmente quanto ao desempenho das escolas nos resultados obtidos nessas avaliações. Ações governamentais vêm utilizando os resultados dessas avaliações externas, de forma geral, para “medir a qualidade de ensino” e articular ações visando “a qualificação de docentes” no ensino público.

### **3.1 – Avaliação Internacional: PISA**

O PISA consiste num programa de avaliação internacional comparada que abrange alunos com 15 anos e é desenvolvido e coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Programa teve seu início em 2000 e ocorre a cada três anos, envolvendo países membros da OCDE e convidados. Em 2009, participaram da avaliação 65 países, sendo que, no Brasil, a avaliação envolveu cerca de 50 mil alunos, de 990 escolas públicas e privadas, das áreas rural e urbana de 587 municípios, em todos os estados do País, além do Distrito Federal. A amostra do PISA é definida com base no Censo Escolar, sendo que a seleção, após amostra definida pelo Inep, é feita pelo Consórcio Internacional que administra o PISA. A escolha dos alunos é realizada por meio eletrônico, de forma aleatória, sendo sorteados 25 alunos de cada uma das escolas selecionadas para participar da avaliação. (cf. dados do MEC).

O objetivo principal do programa é

fornecer aos países participantes indicadores que possam ser comparados internacionalmente, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação. Participam do programa alunos de 15 anos de idade, matriculados a partir da 7ª do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. (BRASIL / MEC, 2009).

São avaliadas três áreas: Leitura, Matemática e Ciências, através de cadernos de provas e questionários sócio-econômico e cultural que visam “medir o desempenho dos alunos além do currículo escolar, enfocando competências necessárias à vida moderna”. Conforme o Ministério da Educação (2009), “o PISA não só examina os conhecimentos e habilidades dos alunos, mas também seus hábitos de estudo, suas motivações e suas preferências por diferentes tipos de situações de aprendizado” (BRASIL /MEC, 2009).

### **3.2- Avaliações Nacionais: SAEB, PROVA BRASIL, ENEM, PROVINHA BRASIL**

No Brasil, as discussões sobre a implementação de um sistema de avaliação em larga escala iniciaram nos anos de 1985 e 1986. Através do financiamento de recursos do Banco Mundial para programas específicos para a região nordeste do Brasil, neste período, iniciou-se estudos comparativos com alunos que frequentavam as escolas financiadas pelos programas e com alunos de escolas que não possuíam o benefício. Em 1988, o Ministério da Educação instituiu o SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Primária) que, com as alterações da

Constituição de 1988, passou a se chamar de SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) (cf. BRASIL, 2008). Em 1990 ocorreu a primeira avaliação a nível nacional e, desde 1993, as avaliações ocorrem a cada dois anos.

Atualmente, as políticas de Avaliações Nacionais têm ligação direta com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 pelo Governo Federal. O PDE sistematiza ações buscando “educação equitativa e de boa qualidade e se organiza em torno de quatro eixos: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização” (BRASIL, 2008, p. 04). Para que o PDE fosse efetivado, o Plano de Metas foi elaborado, consistindo em diretrizes para os governos municipais, estaduais e federal a fim de superar as “extremas desigualdades” existentes no Brasil. Para que se possa identificar as fragilidades do sistema de ensino e gerenciar os recursos disponíveis, o PDE utiliza o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que combina dois indicadores: o fluxo escolar (aprovação nas séries cursadas sem repetência indicada pelo Censo Educacional) e pela avaliação do desempenho dos alunos, através do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb, mais conhecido como Saeb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, divulgado como PROVA BRASIL). O Saeb é organizado e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC), sendo realizado a cada dois anos desde 1990, por amostragem nas redes públicas e particulares, em todos os estados do País, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. As escolas são escolhidas de forma aleatória, com base no Censo Educacional, e também conforme suas características (municipal, estadual ou particular, interior ou capital, rural ou urbana).

Participam dessa avaliação alunos das 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 3<sup>o</sup>. ano do ensino médio e são avaliadas habilidades e competências em Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática, através de testes e questionários de contexto que são aplicados aos alunos, professores e diretores. Os testes são compostos por itens de múltipla escolha elaborados por professores das séries e disciplinas avaliadas, a partir dos descritores das Matrizes de

Referência para o Saeb<sup>3</sup>. Já os questionários coletam informações a respeito do “contexto social, econômico e cultural dos alunos, e ainda sobre a trajetória de sua escolarização, buscando apresentar indicações do efeito que alguns destes fatores têm sobre o desempenho” (BRASIL / MEC, 2009a). Além disso,

Professores e diretores também são convidados a responder questionários que possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. São coletadas, ainda, informações sobre o clima acadêmico da escola, clima disciplinar, recursos pedagógicos disponíveis, infra-estrutura e recursos humanos. Na mesma ocasião é preenchido, pelo aplicador dos testes, um formulário sobre as condições de infra-estrutura das escolas que participam da avaliação. (BRASIL / MEC, 2009a).

Como objetivos principais, o Saeb pretende

- oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;
- identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos e
- desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa. (BRASIL / MEC, 2009a).

Além disso, os dados obtidos através do Saeb também permitiriam acompanhar a evolução da qualidade da educação, estabelecer objetivos e ações, visando a solução dos problemas identificados, assim como, direcionar recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias, “visando ao desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes” (BRASIL / MEC, 2009a). Enfim, avaliar o sistema educacional como um todo, para que se possa, a partir dos resultados obtidos, planejar e elaborar políticas públicas na área educacional.

---

<sup>3</sup> As Matrizes de Referência do SAEB são um referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos, que tem como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), bem como currículos estaduais e municipais, professores das séries avaliadas e livros didáticos mais utilizados nas séries. “Cada matriz de referência é estruturada em tópicos ou temas e respectivos descritores que indicam as competências e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidos pelo aluno, a partir dos quais os itens de prova são elaborados. As respostas dadas pelos alunos a esses itens possibilitam a descrição do nível de desempenho por eles atingido. A partir daí, é dado conhecer o desempenho dos sistemas de ensino” (BRASIL / MEC, 2009a).

A PROVA BRASIL, aplicada pelo Ministério da Educação desde 2005, é realizada a cada dois anos, e abrange todos os alunos que frequentam a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (e 5º e 9º anos do ensino fundamental de 9 anos) matriculados nas escolas públicas localizadas em área urbana (e rural a partir da aplicação em 2009), e não por amostragem como o Saeb. De forma mais abrangente, a PROVA BRASIL possibilitaria a “retratar a realidade de cada escola, em cada município” (BRASIL, 2008, p. 04), uma vez que atingiria um número maior de alunos avaliados do que o Saeb.

Da mesma forma que o Saeb, a PROVA BRASIL avalia habilidades e competências em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco em resolução de problemas), através de testes cuja estrutura é igual ao do Saeb, utilizando descritores das matrizes de referências das disciplinas avaliadas. Além disso, é aplicado um questionário aos alunos, professores de Matemática e Língua Portuguesa e diretores das escolas participantes, aos moldes do Saeb, visando coletar informações sobre o contexto social, cultural e econômico dos alunos.

#### A PROVA BRASIL tem como objetivo

produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL /MEC, 2009b).

Conforme dados do MEC (2009b), a PROVA BRASIL abrangeu cerca de 90% dos municípios brasileiros, atingindo aproximadamente 6 milhões de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, de 60 mil escolas públicas. Além disso, em 2009 cerca de 10 mil escolas rurais também participaram da avaliação. A seleção das escolas foi realizada com base nos dados apresentados no Censo Escolar e que possuíam vinte alunos ou mais matriculados na 4ª e/ou na 8ª séries (ou 5º e/ou 9º anos) do ensino fundamental.

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), criado em 1998, tem por objetivo “avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica” (BRASIL, 2009c). É uma avaliação oferecida anualmente e destinada a alunos que, através de adesão voluntária, estão concluindo ou já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Além disso, o ENEM é utilizado como critério de seleção para alunos que pretendem concorrer à bolsas do Programa

PROUNI (Programa Universidade para Todos) em diversas universidades do País, e também como forma de ingresso nestas universidade, complementando ou substituindo o vestibular.

Até 2008, o ENEM consistia em uma prova com 63 questões, sem ter, necessariamente, uma ligação direta com os conteúdos do ensino médio e sem a possibilidade de comparação de desempenhos de um ano para outro. A partir de 2009, a reformulação do ENEM permitirá uma comparação entre os resultados obtidos através dos anos e utilizará questões diretamente ligadas ao currículo do ensino médio. A estrutura do novo ENEM está organizada na avaliação de quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e matemáticas e suas tecnologias.

São elaboradas quatro grupo de provas diferente com 45 questões de múltipla escolha em cada uma. A aplicação das provas do ENEM, em 2009, ocorreu em dois dias em 1.826 municípios brasileiros. A proposta do novo ENEM seria de auxiliar na reformulação do currículo do ensino médio, e “democratizar” o acesso a universidade pelo exame unificado.

A proposta é sinalizar para o ensino médio outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas. Outra vantagem de um exame unificado é promover a mobilidade dos alunos pelo País. Centralizar os exames seletivos é mais uma forma de democratizar o acesso a todas as universidades. O Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. (BRASIL, 2009c).

A PROVINHA BRASIL, criada em 2008 através do Plano de Metas, que orienta o PDE, consiste em um instrumento pedagógico, “sem fins classificatórios”, que fornece informações sobre o processo de alfabetização de alunos matriculados na 2ª série (do ensino fundamental de 8 anos) e 2º ano (do ensino fundamental de 9 anos). Essa avaliação ocorre anualmente nas redes públicas de ensino, por adesão, em dois momentos: no início do segundo ano de escolarização e ao término deste mesmo ano letivo. Cada teste é composto de 24 questões de múltipla escolha, sendo que algumas destas questões podem ser lidas pelo aplicador e outras são lidas somente pelos alunos. São avaliadas habilidades contempladas na Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial, enfocando a língua portuguesa. Diferente das demais avaliações, que são aplicadas por pessoas externas à escola, geralmente, esta avaliação é aplicada e corrigida pelo próprio professor/a da turma.

Como objetivos principais, a PROVINHA BRASIL pretende: “1. avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental; 2. diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita” (BRASIL, 2009d). Tais objetivos possibilitariam ações como:

- estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino;
- planejamento de cursos de formação continuada para os professores;
- investimento em medidas que garantam melhor aprendizado;
- desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas;
- melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino. (BRASIL, 2009d).

A referente avaliação abrangeu, em sua segunda edição, em 2009, e conforme dados do Censo Escolar de 2008, aproximadamente 3,3 milhões de alunos matriculados nas séries avaliadas das escolas das redes municipais e estaduais de todo o país.

Considerando o que foi abordado até o momento, observo que as avaliações externas, hoje, configuram-se como políticas públicas de controle dos sujeitos e sistemas de ensino. Atualmente, uma “cultura” de avaliação externa tem se estruturado como exigência internacional a fim de captação de recursos financeiros para o País, entre outras questões.

Analisando cada uma das avaliações aplicadas pelo Governo Federal, constato que quase todas as séries/anos das escolas públicas são, de alguma forma, avaliados: 2º ano, 2ª série (Provinha Brasil), 4ª série (Saeb e Prova Brasil), 5º ano (Prova Brasil), 8ª série (Saeb e Prova Brasil), 9º ano (Prova Brasil), 3º ano do ensino médio (Saeb e Enem), alunos com 15 anos (PISA). Tais avaliações permitem medir níveis de desempenho dos alunos em habilidades e competências que estariam sendo desenvolvidos nos currículos escolares. Com isso, um controle do que está sendo ensinado nas escolas, se o currículo mínimo proposto através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) está sendo contemplado pode ser verificado através dos resultados destas avaliações.

Outra questão que me inquieta é a possibilidade de “gerenciar os recursos para a melhoria da educação nas áreas que apresentam maior fragilidade”. Um investimento para que se possa, realmente, gerenciar um risco social. A fragilidade do sistema de ensino, apresentada em alguns resultados, remete ao fato de que o currículo nacional proposto não estaria sendo “contemplado”, pois os índices de desempenho dos alunos e de escolas estariam abaixo do esperado, o que poderia estar colocando em risco a ordem do sistema educacional

proposto pelo governo federal através do currículo nacional. Assim, um “olhar mais atento” do governo federal para esses índices, seja através do investimento financeiro direto nas escolas ou na formação de professores onde houve baixos índices de desempenho, seria uma forma de “garantir” que o currículo proposto seja realmente implementado nas escolas. E ainda, com a comparação dos resultados obtidos ao longo dos anos, poderia se ter a “certeza” se a escola, ou sistema de ensino, está ou não envolvida no desenvolvimento do currículo mínimo nacional.

Além disso, ao analisar as avaliações externas propostas pelo Governo Federal, percebe-se que o enfoque destas recaem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Dessa maneira, acaba-se reforçando uma “cultura” que tais disciplinas seriam “mais importantes” que as demais propostas nos currículos escolares, justificando, inclusive, a grande carga horária dispensada para as mesmas nas escolas públicas.

Cada vez mais específicas, as avaliações externas tendem a analisar o sistema de ensino público como um todo, as escolas, as séries avaliadas e também o aluno. Enfim, uma rede que captura praticamente todos os envolvidos no processo de escolarização, incluindo professores e gestores, uma vez que participam das avaliações ao responderem questionários ou no momento em que aplicam as mesmas. Com os resultados obtidos, gestores e professores tenderiam a mudar suas práticas pedagógicas para que possam, numa segunda avaliação, alcançar índices cada vez maiores, “garantindo maior financiamento ou formação específica”. Sendo assim, professores e gestores também acabam sendo direcionados a, cada vez mais, buscar, no currículo nacional mínimo, o que e como trabalhar. Encontro, então, uma maneira de subjetivar práticas pedagógicas e de gestão escolar em conformidade a um ideal maior, proposto pelas avaliações externas: a unificação de um currículo nacional a serviço da formação de um tipo específico de sujeito, “com habilidades e competências” suficientes para a vida adulta e social adequada, ordeira e normalizada.

### **3.3 - Avaliação no RS: SAERS**

No Rio Grande do Sul, a política de avaliação externa vem se estruturando a partir de 1996, nas escolas públicas da rede estadual. No ano de 1996, foram avaliados alunos de 2<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 2<sup>o</sup> ano do ensino médio. Em 1997 e 1998 foram avaliados alunos de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 3<sup>o</sup> ano do ensino médio. Nestas avaliações

foram aplicados testes de Língua Portuguesa, Redação e Matemática. Entre os anos de 1999 e 2004, o Estado do Rio Grande do Sul deixou de realizar avaliações externas, sendo que em 2005 estas foram retomadas, abrangendo a 2ª e 5ª série do ensino fundamental de 8 anos, o 3º ano e o 6º ano do ensino fundamental de 9 anos e o 1º ano do ensino médio. A partir daí, os testes aplicados, de caráter censitário, verificavam conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática.

O SAERS, criado em 2007, é realizado anualmente, e consiste em provas aplicadas com alunos de 2ª e 5ª séries (do ensino fundamental de 8 anos), 3º e 6º anos (do ensino fundamental de 9 anos) e 1º ano do ensino médio de escolas públicas estaduais urbanas e rurais, independente do número de alunos. As escolas particulares, municipais e federais do Estado participam da avaliação através de adesão voluntária.

Como objetivo principal, o SAERS pretende “obter dados e informações sobre o desempenho dos alunos em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas necessárias à sua inserção e participação na vida social, cultural e econômica do País” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.07).

Os resultados obtidos com o SAERS, colocados a disposição dos educadores e gestores, serviriam para:

- fornecer subsídios para a correção de políticas educacionais;
- avaliar a qualidade do ensino e a autonomia da escola;
- desenvolver uma cultura de avaliação que envolva toda a comunidade escolar;
- contribuir para a qualificação do ensino oferecido por escolas públicas e privadas;
- prestar contas à sociedade civil sobre o desempenho qualitativo do sistema de ensino. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 07).

Além disso, os resultados serviriam para implementar ações de formação dos professores, divulgar as práticas de escolas com melhores resultados, identificar escolas com baixo desempenho e, assim, contribuir para o replanejamento da gestão e da ação pedagógica. (RIO GRANDE DO SUL, 2009a).

A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul justifica o SAERS pelos seguintes argumentos, em comparação com o Saeb e a PROVA BRASIL:

- 1- A aplicação das provas abrangeria todas as escolas públicas, urbanas e rurais;

2- Seriam divulgadas questões das provas para as escolas e professores, para que possam “aperfeiçoar” práticas em sala de aula;

3- E ainda para avaliar outras séries que não são contempladas pelas avaliações propostas pelo Governo Federal.

Os testes aplicados por pessoas treinadas externas às instituições, seguem a metodologia proposta no Saeb e PROVA BRASIL, e consistem em prova objetiva de Língua Portuguesa (com ênfase em leitura e interpretação de textos) e Matemática (ênfase na resolução de problemas), com questões de múltipla escolha. Além disso, com os alunos de 2ª série e 3º ano do ensino fundamental também é realizado um ditado de frases. A elaboração dos testes considerou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Matrizes de Referência do SAERS, textos de livros didáticos mais utilizados pelas escolas públicas, e aspectos regionais do estado. Alunos, professores e diretores das escolas também respondem a um questionário que visa identificar condições internas e externas da escola, que poderiam interferir no desempenho dos alunos. Estimou-se que na edição de 2009, o SAERS abrangeu cerca de 337.000 alunos das redes estadual, municipal e particular do Estado do Rio Grande do Sul.

Ressalto, ainda, que a aplicação do SAERS, em 2009, “incluiu” alunos surdos e com baixa visão, matriculados nas séries avaliadas e indicados no Censo Escolar. Nesse sentido, as avaliações externas, em consonância com as políticas públicas de inclusão, reforçam que “todos” os alunos, com ou sem “deficiência”, fazem parte do sistema de ensino e, portanto, devem participar dos processos de avaliação externa. Além disso, como orientação da Secretaria de Educação, se a turma avaliada tivesse algum outro aluno “incluído”, que não constasse na Base de dados do Censo, fazia-se necessário assinalar no cartão de resposta do aluno a opção “Aluno Portador de Deficiência – APD” e, neste caso, poderia contar com o acompanhamento de um professor designado para esta função. Os alunos com “necessidades especiais” puderam contar com professores intérpretes (no caso de alunos surdos, sendo que o professor intérprete era da própria escola) e as provas ampliadas (para os alunos com baixa visão).

Conforme uma “tendência” internacional e nacional de políticas de avaliação, o Estado do Rio Grande do Sul vem estruturando um sistema de avaliação que contemple séries ainda não avaliadas pelo Governo Federal, ampliando o número de alunos e turmas avaliadas, enfim, um número cada vez maior de sujeitos “capturados” pelas políticas de avaliação. De acordo com o que foi exposto anteriormente, um controle da população escolar (incluindo alunos, professores, diretores) pode ser visualizado através do sistema de avaliação do estado. Tendo como base os currículos nacional e estadual, é através destas avaliações que podem ser observados o que e como está sendo “ensinado e aprendido” nas escolas públicas. Uma vigilância constante do sistema educacional, das escolas, dos alunos, dos professores, dos gestores.

Nesse sentido, considero que tais avaliações exercem influência também no que e como as escolas avaliam seus alunos. Assim, as avaliações escolares acabam sendo realizadas de modo a garantir que alunos e, conseqüentemente, a escola, obtenham resultados “satisfatórios” nas avaliações externas. Além disso, tais avaliações externas permitem regular o que se ensina, se o que é proposto pelo currículo nacional mínimo, e, conseqüentemente, o que é avaliado pelos governos federal e estadual, realmente está sendo trabalhado nas escolas.

### **3.4 - A avaliação escolar como técnica normalizadora**

Pensando no que já foi exposto em relação às políticas de avaliação, e de como estas vem “normalizando” e gerenciando o sistema educacional como um todo, acredito que a avaliação escolar é uma das formas que a escola possui de controlar e formar sujeitos específicos.

Antes de falar da avaliação escolar propriamente dita, faz-se necessário alguns breves comentários a respeito da avaliação de forma mais geral. Segundo o Dicionário Aurélio (2004, p.156) avaliar significa “determinar a valia ou o valor de; calcular” e avaliação “ato ou efeito de avaliar; valor determinado pelos avaliadores”. Pode-se pensar que tais definições remetem às práticas culturais que funcionam como mecanismos de classificação, hierarquização de sujeitos e, conseqüentemente, mecanismos de in/exclusão.

## Segundo Thoma e Rech

a avaliação é uma prática cultural presente em todas as relações, não apenas nas escolares. Desde pequenos somos interpelados por discursos que avaliam e julgam os comportamentos, as capacidades, idéias, atitudes, linguagens, práticas, gostos, desejos e modos de existir. (THOMA e RECH, 2008, p. 03).

Tais avaliações posicionam o sujeito em lugares de in/exclusão e acabam imprimindo marcas no próprio sujeito. Assim, as práticas de avaliações acabam se naturalizando dentro do contexto das relações que estabelecemos com os outros e com nós mesmos.

Muito antes de serem pensadas como políticas, as práticas avaliativas escolares já faziam parte da escola. Com a modernidade e o disciplinamento do sujeito, as práticas avaliativas escolares reforçaram uma categorização e uma classificação do sujeito, produzindo um saber acerca daquele a ser disciplinado.

Nesse sentido, buscamos em Foucault (2001), considerações acerca do *exame*. Retomando um pouco do que foi exposto no primeiro capítulo, Foucault (2007) coloca que o *exame* é um controle normalizante que permite qualificar, classificar e punir; dá visibilidade ao sujeito, ao mesmo tempo em que os diferencia e sanciona. Na escola, acaba colocando cada aluno em comparação com todos, sendo possível classificá-los e puni-los de acordo com uma norma existente.

Além disso, o exame permite constituir um campo de conhecimento sobre o sujeito (na escola, sobre os alunos), ligando um certo tipo de saber a um certo tipo de poder. Nesse caso, o saber sobre o aluno permite que o poder seja exercido, governando-o, normalizando-o, subjetivando-o.

Finalmente, o exame está no centro dos procedimentos que constituem o indivíduo, como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. Combinando vigilância hierarquizada e sanção normalizadora, assegura as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das atitudes; da fabricação, então, da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele, ritualizam-se essas disciplinas que se pode caracterizar com uma palavra ao dizer que elas são uma modalidade de poder para qual a diferença individual é pertinente. (FOUCAULT, 2007, p. 160).

Atualmente, mesmo havendo um consenso de que o conceito de avaliação na escola seja muito abrangente, vários autores, como Hadji (2001), Hoffmann (1999, 2007), Silva

(2006), Rabelo (2001), Luckesi (1996), Vasconcelos (1998), Silva, Hoffmann e Esteban (2004) colocam que a avaliação escolar deve apresentar-se como uma mediação entre os processos de ensino e aprendizagem, orientando o professor quanto às intervenções a serem realizadas em sala de aula, e auxiliando o aluno a acompanhar e compreender seu processo de aprendizagem. Além disso, considera-se que a avaliação escolar faz parte de um contexto maior, devendo, portanto, ser processual, contínua, integrada no currículo e nos processos de ensino e aprendizagem.

A avaliação não tem como objetivo simplesmente a aprovação ou a reprovação dos alunos, a classificação em “sabe” e “não sabe”; mais do que isto, a avaliação tem a função de conhecer e reconhecer os alunos como sujeitos do conhecimento, capazes de agir qualitativamente em seu benefício sempre que o espaço lhe for propício. O aluno é avaliado continuamente por tarefas diversificadas, realizadas em sala de aula e fora dela. Essas atividades servem para o professor detectar dificuldades durante o processo, corrigindo possíveis “falhas”, e acompanhar a evolução de cada um dos alunos, avaliando o seu trabalho. (ELY, 2006, p. 42).

Além dos diferentes autores, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), em seu Capítulo II (da Educação Básica), artigo 24, inciso V, coloca que

a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:  
a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; [...]. (BRASIL, 2009e).

Sendo assim, a LDBEN reforça o que a literatura didático-pedagógica propõe como uma avaliação processual, contínua e que considere aspectos que vão além dos conhecimentos formais escolares. O processo de avaliação, de certa forma, é “universal”, ou seja, é realizado por todas as escolas, independente das diferentes formas que existem para avaliar o aluno. Além disso, a escola busca, cada vez mais, uma avaliação “justa e completa”, que dê conta de todos os aspectos de aprendizagem e desenvolvimento do educando.

Contemporaneamente, há uma preocupação nos meios educacionais em buscar formas eficazes para a elaboração da avaliação dos escolares. A produção de métodos e técnicas para avaliar os alunos tem por objetivo não somente as aprendizagens, mas também a avaliação de atitudes, de comportamentos, de sentimentos desses alunos, estabelecendo formas de agrupá-los, diferenciá-los e individualizá-los, de acordo com critérios estipulados pelo professor de turma, pelo grupo de professores de classe, ou pelo sistema educacional. (CARDOSO, 2002, p.12).

Considerando o que foi exposto até o momento sobre avaliação escolar, percebo que a mesma possui uma função normalizadora. No momento em que se diz que a avaliação é “processual e contínua”, entendo que esta acaba exercendo uma vigilância constante dos

sujeitos escolares: o que e como estes sujeitos aprendem, como se relacionam, não apenas em sala de aula, mas nos diferentes momentos escolares. Além disso, a avaliação permite “conhecer os alunos”, o que possibilita extrair e construir saberes acerca de um sujeito que se quer normalizar e governar. E, no momento em que “ressalta aspectos qualitativos”, toda uma série de características são avaliadas, indo além dos conteúdos e das disciplinas escolares; agora interessa o sujeito em seus pormenores: avalia-se suas relações com seus pares, com seus superiores, com seus familiares, com seu próprio processo de aprendizagem e também com o processo de aprendizagem de seus colegas. A avaliação perpassa o julgamento de comportamentos e capacidades; mas, além disso, as marcas que se instauram no sujeito, através da avaliação, acabam por constituir um tipo de sujeito, um certo ideal de aluno que a escola deseja. Desta forma, a avaliação escolar acaba “construindo verdades” acerca do sujeito escolar.

Se a avaliação permite “corrigir falhas” no processo de ensino e aprendizagem, entendo que esse processo é normalizado e normatizante: estabelece normas e normalizações nos sujeitos e, em relação àqueles que não puderam alcançar níveis de desempenho satisfatório, a avaliação poderia indicar onde está a “falha” e, com isso, planejar ações, visando uma “correção do processo” e, conseqüentemente, uma “correção” dos sujeitos. A avaliação escolar “é uma estratégica tecnologia educacional de poder, controle, regulação, normalização e disciplinamento moral da infância-escolar” (CORAZZA, s/d, p.1).

Nesse sentido, avaliação escolar é entendida como um mecanismo que a escola utiliza, e que acaba constituindo o sujeito como efeito de um saber-poder. A avaliação realiza funções de classificação, de extração de saberes, de organização individual e social e, portanto, de subjetivação do aluno.

### **3.5 - Pareceres Descritivos: a “fabricação” de um aluno “completo”**

Entre tantas formas de avaliar o desempenho e aprendizagem dos alunos, verifico que uma das técnicas ditas como mais “completas” e que consegue perceber e avaliar o aluno de forma mais “integral” são os Pareceres Descritivos<sup>4</sup>. Esses têm sido utilizados visando uma

---

<sup>4</sup> É importante ressaltar que os Pareceres Descritivos não são instrumentos de avaliação por si mesmos. Consideramo-los instrumentos de expressão dos resultados do processo avaliativo, realizado através de trabalhos,

melhor forma de expressar o desempenho escolar dos alunos. No âmbito escolar, os Pareceres Descritivos – Ps.Ds.<sup>5</sup> - expressam as mais diferentes formas de ser aluno, de aprender e de desempenho acadêmico, comportamentos e atitudes dentro e fora de sala de aula. E assim, acabam descrevendo um “ser aluno” dentro da escola.

O discurso dos Pareceres Descritivos é entendido, nos meios educacionais, como modo de expressão dos resultados de avaliação a respeito do desenvolvimento escolar individual dos alunos, das suas relações com os colegas, professores e família. Expressam também a forma como os alunos cuidam de seus materiais escolares, como se dirigem aos professores e colegas, como produzem suas tarefas de casa, como participam das atividades de sala de aula, como se relacionam com as disciplinas escolares, que tarefas escolares devem cumprir, que tipo de comportamento e atitude esses alunos devem ter em sala de aula. (CARDOSO, 2002, p.12).

Não podemos esquecer o caráter “democrático” que os Ps.Ds. vêm assumindo ao longo dos tempos, no campo educacional. As escolas, bem como pais e professores, consideram um “avanço” na avaliação escolar quando se utilizam pareceres descritivos como forma de comunicação dos resultados escolares, e não apenas as “tradicionalis” notas ou conceitos. A própria literatura didática existente em relação à avaliação escolar reforça a idéia do P. D. como um instrumento de “caráter progressista, participativo, humanizador e pleno de cidadania” (CORAZZA, 2004, p. 35). Além disso, os Pareceres Descritivos “tomam o aluno como parâmetro de si mesmo e se interessam pelos progressos individuais, não fazendo comparações e classificações entre os alunos” (THOMA e RECH, 2008, p. 04), dando visibilidade ao sujeito do qual se descreve, diferenciando-o dos demais.

Geralmente, os Ps.Ds. consistem em uma ficha ou relatório individual, preenchido pelos professores, que é entregue aos pais ou responsáveis pelo aluno, no final de cada período letivo (bimestre, trimestre ou semestre, dependendo da escola, série ou ano no qual o aluno frequenta). Tais documentos seriam a etapa final de um “processo” de monitoramento constante, no qual o aluno foi submetido ao longo do período letivo pelo “olhar” dos professores, que, na escrita desses documentos, emitem um parecer conclusivo de como o aluno se “desenvolveu” durante esse período escolar: suas aprendizagens, seus comportamentos, suas não-aprendizagens, seus aspectos emocionais, afetivos, sociais, enfim, uma miríade de considerações que permitem a construção de estratégias normalizadoras.

---

provas, testes, atividades individuais e em grupos, relatórios, etc., conforme opção de cada professor, escola, plano de disciplina, entre outros.

<sup>5</sup> Ps.Ds.: sigla utilizada, a partir desse momento, para “Pareceres Descritivos”. Quando utilizar os termos no singular, a sigla utilizada será P.D. para “Parecer Descritivo”.

Conforme destaca Corazza (2004, p. 26) “em sua materialidade funcional, os pareceres não somente expressam e comunicam, mas ativamente produzem meios e instrumentos avaliativos, exercícios de regulação, procedimentos de objetificação e subjetivação dos/as infantis”.

Historicamente, percebe-se que os Ps.Ds. possuem grande e forte ligação com as técnicas de observação e descrição das ciências naturais e médicas. Com a institucionalização dos saberes médicos, tornou-se necessário a sistematização e a minuciosa descrição dos sintomas das patologias para melhor conhecê-las e, posteriormente, curá-las. Conforme Foucault (2006, p. 07) “o conhecimento das doenças é a bússola do médico; o sucesso da cura depende de um exato conhecimento da doença”. E ainda acrescenta:

A percepção da doença no doente supõe, portanto, um olhar qualitativo; para apreender a doença é preciso olhar onde há secura, ardor, excitação, onde há umidade, ingurgitamento, debilidade. Como distinguir, sob a mesma febre, sob a mesma tosse, sob o mesmo esgotamento, a pleurisia tísica, se não se reconhece naquela uma inflamação seca dos pulmões e nesta um derrame seroso? [...] Percepção sutil das qualidades, percepção das diferenças de um caso a outro, fina percepção das variantes [...] medem-se variações, equilíbrios, excessos ou defeitos. (FOUCAULT, 2006, p. 13).

Nesse sentido, fixam-se os prontuários de observação e descrição nos quais se percebe, primeiramente, um olhar que apenas observa o paciente e não intervêm, para que, depois de exaustivas observações, seja possível prescrever o tratamento adequado.

No esquema do inquérito ideal, delineado por Pinel, o índice geral do primeiro momento é visual: observa-se o estado atual em suas manifestações. Mas, no interior desse exame, o questionário já assegura o lugar da linguagem: anotam-se os sintomas que atingem de imediato os sentidos do observador, mas, depois, logo se interroga o doente sobre as dores que sente, por fim – forma mista do percebido e do falado, da questão e da observação – constata-se o estado das grandes funções fisiológicas conhecidas. [...]. Trata-se de dizer primeiramente o que foi, em dado momento, perceptível [...]; em seguida é necessário interrogar o doente ou os que o cercam sobre seus hábitos, sua profissão, sua vida passada. O terceiro momento da observação é de novo um momento percebido; dá-se conta, dia após dia, do progresso da doença, sob quatro rubricas: evolução dos sintomas, aparecimento eventual de novos fenômenos, estado das secreções, efeito dos medicamentos empregados. Por fim, último tempo, reservado à palavra: prescrição do regime para a convalescência. (FOUCAULT, 2006, p. 122).

Os Ps.Ds. não diferem muito destes procedimentos médicos: faz-se necessário, primeiramente, uma rigorosa observação do aluno nas diferentes situações e momentos de aula e da escola para que, baseados na descrição desta observação e na constatação de alguns “sintomas”, possa ser prescrito um “tratamento” adequado às suas características e

manifestações. Tratamento, este, que visualiza comportamentos e atitudes “adequados”, dentro de certos padrões de normalidade, esperados por um “ideal” de aluno. Tratamento, este, que deve servir de orientação para pais e demais professores de como devem fazer para melhorar a aprendizagem, adequar o comportamento, enfim, educar de forma mais adequada esse sujeito, dentro de certos padrões que a escola e a sociedade esperam e perpetuam. É aqui que se percebe o P.D. como um discurso que constitui um tipo de sujeito/aluno na escola. Corazza (2004, p. 40) acrescenta que “a pedagogia moderna se apropriou e reterritorializou as modalidades médicas de olhar e de produzir saber, objetivando constituir alguns de seus dispositivos pedagógicos de avaliação, por colocar em jogo a positividade do olhar e do registro descritivo”.

Outra questão que observo em relação aos Ps.Ds. é a sua ligação com um dos fundamentos da escola na modernidade: a necessidade de “conhecer”. Ou seja: é necessário conhecer o aluno para que se possa educá-lo. E o conhecer este aluno está ligado ao seu esquadramento, categorizando e classificando-o, identificando, descrevendo, contando as minúcias deste aluno para que se possa achar a melhor maneira de educá-lo (CORAZZA, 2004). Uma avaliação que visa classificar e quantificar o desempenho dos alunos abrangeria apenas os conhecimentos formais e escolares, sendo que todos os demais aspectos do desenvolvimento do aluno não estariam sendo “avaliados”. Já o P.D., enquanto uma “descrição” deste aluno, permite que se conheça tal sujeito de uma forma mais “completa”, possibilitando a educação e a adequação desse sujeito da melhor maneira possível. E enquanto “fala” de um sujeito-aluno, constrói um saber do que se tem como “verdade” em relação a ser aluno, produz um sujeito escolar dotado de habilidades, condutas e atitudes que “apenas se observa”, para que depois sejam “somente descritas”. Tal instrumento permite a produção de uma representação do que é “ser aluno”, e possibilita, de certa forma, “fixar” uma identidade de um sujeito-escolar; uma “essência” do que é ser aluno pode ser visualizada nos Ps.Ds. no momento em que se descreve qualidades e aprendizagens que a escola julga como imprescindíveis para todos os sujeitos escolares.

Cardoso (2002) coloca que os Ps.Ds. fabricam um determinado “ser-escolar” no momento em que estes discursos incidem diretamente na constituição destes sujeitos alunos.

Uma fabricação que molda, regula, governa, controla, subjetiva as relações dos escolares tanto em relação aos outros – colegas, professores, familiares -, quanto a si mesmo. [...] A vida do escolar é administrada pelo discurso que moraliza suas

condutas, gerando verdades sobre os outros e sobre si próprios. (CARDOSO, 2002, p. 18).

Os discursos dos Ps.Ds. operam sobre o aluno na medida em que descreve “como este deve ser, o que deve falar, o que deve aprender, o que não deve aprender, como também o que não deve fazer ou dizer. [...] é também julgado em termos de aprovação e reprovação, de certo e errado, de normal e anormal” (CARDOSO, 2002, p. 18). E desta forma, esses discursos ditam o que devem ou não ser aceitos na constituição e subjetivação deste sujeito-aluno, tornando-se verdades que determinam um tipo de sujeito que aí deve ser reconhecido. No momento em que os Ps.Ds. “falam” de certo tipo de sujeito-aluno, as verdades que vão sendo construídas a partir destes discursos naturalizam-se no processo educacional e acabam tornando-se a forma “mais adequada” de ver e descrever o aluno; uma descrição quase que “natural”, como se esse aluno fosse e vá ser sempre da maneira que esses discursos falam.

Nesta perspectiva percebe-se através dos pareceres, uma intencionalidade formadora da escola, uma busca pelo disciplinamento dos corpos através da normalização das condutas, contribuindo para produção de subjetividades dóceis, maleáveis. Destaca-se nesse sentido a positividade desta intencionalidade institucional, pois se ensina aos pais quem são as crianças, o que fazem na escola, as etapas do seu desenvolvimento, enfim o que os infantis/escolares precisam para transformarem-se em sujeitos “normais”, auto gerenciados e aceitos pela sociedade. Uma preocupação em preparar as crianças para conviverem socialmente, respeitando as normas estabelecidas através dos cumprimentos de seus direitos e deveres enquanto futuros/as cidadãos/ãs. (CARVALHO, 2005, p. 02).

Enfim, os Ps.Ds. são uma das formas que a escola encontrou, enquanto instituição moderna, de formar sujeitos aptos a conviver em sociedade, através da norma e, também, do governo de tais sujeitos, no momento em que instituem práticas que “ensinam” como se deve ser. Os Pareceres Descritivos

são instrumentos que auxiliam no governmentamento dos sujeitos. Nesse processo, não apenas o poder disciplinar atua, mas o biopoder, que tem na população o seu alvo. Nesse exercício, não interessa apenas disciplinar o corpo e a mente para que ocupem seus lugares na maquinaria escolar e social, mas, nesse jogo, a maquinaria precisa colocar em ação campanhas e práticas que ensinem a população escolarizada os padrões exigidos por essa lógica, para que o Estado possa exercer, também ali, essas micropráticas de governmentamento [...]. (FABRIS, 2009, p. 53).

Não apenas os sujeitos-alunos encontram-se capturados nessa rede de saber-poder; familiares e professores também são envolvidos nessa discursividade, na qual formam-se sujeitos específicos, através da observação e controle de todos os envolvidos.

#### **4 – PARECERES DESCRITIVOS: os discursos, as recorrências, a “regulação” dos sujeitos.**

A organização dos Ps.Ds, seus discursos, suas marcas e, conseqüentemente, suas implicações na constituição e subjetivação dos “sujeitos-alunos especiais” são os objetos analisados nesses documentos. Esses, na forma em que são elaborados, expressam formas de ser “sujeito-aluno especial”, marcam padrões de “normalidade/anormalidade”, formatam o sujeito. Além disso, permitem colocar em funcionamento mecanismos de normalização para os mesmos, bem como, regulam as práticas e o “olhar” do professor.

##### **4.1 - PARECERES DESCRITIVOS: discursos que constituem um “sujeito-aluno especial”**

Os Ps.Ds. são documentos elaborados por professores, ao final de um período escolar (neste caso, ao final de cada trimestre), com o objetivo de relatar aos pais e/ou responsáveis as aprendizagens deste “sujeito-aluno especial”, bem como o seu desenvolvimento e o seu comportamento em relação ao processo de escolarização. Assim, analisar tais documentos implica em verificar no seu discurso, as marcas, as regularidades, as recorrências que permitem pensar as formas de como esses sujeitos estão sendo constituídos e formatados na escola comum.

*A Aluna J frequenta as aulas da 3ª série turma 32 desde o dia 21/05. Observamos que ela prefere dirigir-se individualmente a professora fazendo colocações em voz baixa. Isso ela faz antes das aulas, no intervalo ou em oportunidades extraclasse, como no pátio e pelos corredores da Escola.*

*Tem se mostrado tranqüila e serena nas aulas. Conversa com os colegas que se aproximam dela e mostra-se bem a vontade no grupo, porém não se manifesta diante de todos.*

*Copia as atividades propostas. Às vezes copia, mas não as realiza, observa os colegas fazê-las e ocupa-se com um desenho.*

*Não solicita auxílio e não avisa que não sabe fazer. Espera a reação e compreensão pela professora.*

*Não tem domínio da escrita e do som das letras. Ao contar, tem usado material concreto, como palitos de picolé, não obedecendo a seqüência correta.*

*Sugiro que lhe seja proporcionado as atividades desenvolvidas na Sala de Recursos, o que lhe acrescentará na aquisição de autoconfiança, estima e afetividade.*

*Para auxiliá-la no aspecto cognitivo, será encaminhada para as aulas de recuperação proporcionadas pela escola.*

*Lajeado, junho de 2009.*  
(Fonte: PARECER J3, 1T, 2009).<sup>6</sup>

O texto acima é um P.D. de um “sujeito-aluno especial” de uma escola estadual de ensino fundamental, e apresenta a forma como tal instrumento de avaliação vem sendo estruturado, organizado e escrito pelos professores que dele se utilizam para descrever as atividades, as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos.

Tal documento possui uma escrita própria, o que depende de cada professor; porém, apresenta uma estrutura que é independente da escola, ou da instituição na qual ele é produzido: relatam comportamentos, aprendizagens, dificuldades, sugestões das mais diferentes ordens, o que me permite pensar tais instrumentos como “monumentos”<sup>7</sup>, ou seja, independente da maneira como são escritos, descrevem e subjetivam um sujeito. Neste caso, um sujeito específico, de uma escola, em um “processo de inclusão”; um “sujeito-aluno especial” numa “escola comum”. Além disso, tratar esses documentos como “monumentos”, não implica em esgotá-los, mas, sim, achar recorrências que me permitem pensar o modo como tais sujeitos são fabricados.

Os Ps.Ds. são utilizados frequentemente pelas escolas, o que não impede que possam ser utilizados por outras instituições: na psicologia, na psiquiatria, no hospital, na prisão. Assim, tais documentos são instrumentos amplos, que descrevem e constituem um tipo de sujeito. Neste caso, os Ps.Ds. dos quais este trabalho se ocupa são de uma escola, porém, ressalto que poderiam ser instrumentos utilizados em outras instituições.

Ao analisar tais documentos, não tenho a intenção de verificar o que há por trás de seus escritos, mas sim, analisar em sua superfície, no seu discurso, as formas como

---

<sup>6</sup> Este documento foi copiado na íntegra, porém foram realizadas alterações quanto à questão ortográfica, não implicando na alteração do sentido e entendimento do mesmo. Neste capítulo, os documentos serão citados em itálico e, quando necessário será usado o recurso negrito para chamar a atenção para algum aspecto importante, permitindo a diferenciação de citação de autores. Todos os Pareceres Descritivos analisados para esta pesquisa encontram-se, na íntegra, no Anexo 3. “J3, 1T, 2009” é a identificação do documento sendo que: J – letra que refere-se ao aluno, 3- a série em que frequenta, 1T – o trimestre no qual o documento foi escrito, 2009 – o ano em que foi elaborado. Saliento que cada aluno recebeu letras diferentes para preservar seu anonimato, mas que fosse possível identificá-los nos documentos nos momentos da pesquisa.

<sup>7</sup> Ao tratar os documentos como “monumentos”, Foucault, na obra *Arqueologia do Saber*, coloca que tal postura permite o desdobramento de um conjunto de elementos, isolando-os, agrupando-os, reagrupando-os e relacionando-os, possibilitando verificar as discontinuidades e as rupturas históricas acerca do sujeito.

descrevem, as marcas que definem e, portanto, constituem um “sujeito-aluno especial”. Sommer (2007) toma

os discursos como monumentos, o que implica operar sobre os discursos, sobre a superfície dos textos, sem buscar um suposto significado subjacente à sua materialidade; eles terão sentido a partir de sua exterioridade e não a partir da lógica interna dos seus enunciados. (SOMMER, 2007, p. 59).

Pois bem, não se trata de analisar o que queria ser dito com tal discurso, o que está por trás e deveria ser descoberto, mas, sim, o que realmente está sendo dito, o que está posto como certa verdade nesses discursos.

Conforme Foucault (2008) o discurso constitui os objetos aos quais se refere: a constituição do aluno, do professor, das práticas escolares, da avaliação, dos saberes pedagógicos, enfim, todo um leque de questões relativas à educação que são construídas a partir de práticas discursivas. Fischer (2002, p.43) coloca que os discursos são práticas constituidoras “de sujeitos e corpos, de modos de existência não só de pessoas como de instituições e inclusive formações sociais mais amplas”. Posso acrescentar que a escola, como instituição moderna, é estratégica na produção de corpos dóceis e produtivos, é constituída a partir de um discurso do que deve ser uma escola de qualidade, do que é educação, e de quais sujeitos a escola deve “produzir”.

Além disso, o discurso possui um caráter histórico, não fixo, ou seja, os discursos mudam conforme o tempo e lugar. Dessa forma, as constituições de saberes e poderes acerca da educação também se modificam, incluindo a formação de subjetividades referentes ao aluno e ao professor. Percebe-se, então, a vulnerabilidade da constituição e a subjetivação dos sujeitos escolares, bem como dos saberes escolares que, portanto, acabam se constituindo e se subjetivando constantemente. Essa descontinuidade histórica do discurso permite que se rompa certa ordem de saberes, que os enunciados se transformem, que haja mudanças de sentidos, ou seja, que novos saberes sejam construídos e constituídos.

Foucault é quase teimoso na sua afirmação e reafirmação de que os discursos são históricos, não só porque se constroem num certo tempo e lugar, mas porque têm uma positividade concreta, investem-se em práticas, em instituições, em um número infindável de técnicas e procedimentos que, em última análise, agem nos grupos sociais, nos indivíduos, sobretudo nos corpos. (FISCHER, 2002, p. 55).

E é nesse sentido que me aproprio dos Ps.Ds. como discursos que constituem um “sujeito-aluno especial” dentro da escola comum. Entre as diferentes formas de avaliar os

processos de ensino e aprendizagem, escolhi tais documentos por serem considerados pelas escolas, e por grande parte da literatura sobre avaliação escolar, instrumentos mais “completos, justos e emancipadores” dentro do processo avaliativo. No âmbito escolar, os mesmos expressam as mais diferentes formas de ser aluno, de aprender e de desempenhar suas atividades na escola, comportamentos e atitudes dentro e fora de sala de aula. E assim, acabam descrevendo um “ser aluno” dentro da escola.

Seu propósito declarado é o de comunicar – aos pais/mães ou responsáveis pela criança e, em algumas escolas, à própria criança e também à equipe diretiva – os progressos e as dificuldades individuais, fornecer sugestões de como melhorar, bem como apontar os resultados parciais/finais do processo de aprendizagem (CORAZZA, 2004, p.25).

Além disso, podemos verificar que tais discursos se cristalizam como naturais e sempre dados, ou seja, verdades incontestáveis no que se refere ao aluno dentro da escola comum. E isso acaba definido realmente um jeito de ser do aluno, direcionando e controlando o olhar do professor, que acaba vendo apenas este sujeito descrito pelo discurso dos Ps.Ds. Dessa forma, reconheço que o uso de alguns conceitos, de determinadas palavras a respeito do “sujeito-aluno especial”, produz efeitos específicos e diretos na sua constituição como sujeito escolar. E o que está sendo feito por e para este aluno é condicionado pelo que está sendo dito sobre ele.

Nos Ps.Ds. aparecem discursos do que é ser “especial” dentro da escola comum, como tais sujeitos aprendem, como se comportam, o que fazem e não fazem dentro desta escola, enfim, discursos que acabam constituindo um “sujeito-aluno especial”, um saber acerca do que é ser “especial” dentro de uma escola comum, e, vale lembrar, do que é ser professor de um “aluno especial” em uma escola comum.

#### Tais documentos

São instrumentos importantes, que permitem extrair saberes sobre os alunos, principalmente sobre aqueles em situação declarada de inclusão escolar. Portanto, os pareceres são fontes de informações sobre a vida escolar daquele sobre o qual fala e podem produzir a in/exclusão dos sujeitos escolares. (FABRIS, 2009, p. 54).

Além disso, marcam padrões de normalidade e anormalidade permitidas para tais sujeitos, descrevem comportamentos e atitudes realizadas e esperadas, bem como prescrevem orientações de como melhorar tal sujeito. Nesse sentido, tal documento se torna um poderoso

instrumento de regulação, modulação e controle, que tenta, através da prescrição de como melhorar o aluno, aproximá-lo cada vez mais de um padrão de aluno ideal.

Os processos de avaliação tomam cada aluno como foco de observação e análise. Através de técnicas de disciplinamento, objetivam constituir alunos em consonância com um determinado perfil de sujeito, comparando, generalizando e distribuindo cada um em lugares de normalidade e anormalidade. (THOMA e RECH, 2008, p. 05).

As práticas escolares, entre elas a avaliação escolar através dos Ps.Ds., produzem condições e criam possibilidades de construir “verdades” sobre os “sujeitos-alunos especiais”. Tais verdades produzidas

instituem comportamentos, regras, normas tidas como “verdadeiras”, criando um enquadramento à uma normalização e à uma sistemática adaptação desses seres-escolares. O encaixe nessa normalização é produzido à medida que esquadrinha os sentimentos, emoções, desejos e ações dos escolares [...]. (CARDOSO, 2002, p. 27).

As “sugestões” que os Ps.Ds. apresentam, dentro de sua ordem discursiva, são estratégias de enquadramento dos “sujeitos-alunos especiais” dentro de um olhar “clínico”, marcando suas relações com os saberes da escola e com os outros sujeitos – alunos e profissionais. Tal olhar e “sugestões” acabam por produzir um “ser normal” dentro de sua “anormalidade”, de como e o que este sujeito deve aprender, de como deve se comportar em relação a si mesmo e aos outros. E assim, acabam sendo caracterizados através de traços considerados “normais/anormais”. Cardoso (2002, p.73) acrescenta que o discurso dos Ps.Ds. “regula e governa as condutas dos escolares, em termos de como devem aprender e quem, dentre eles, têm capacidade de aprender”. Institui-se, dessa maneira, quem deverá ser o aluno “normal” e quem será o aluno “especial”, posicionando o mesmo em um lugar ajustado e controlável no ambiente escolar.

Nos discursos dos Ps.Ds., posso analisar que tipo de “sujeito-aluno especial” está sendo constituído: o que ele pode ou não aprender, quais suas dificuldades e facilidades na escola, como ele se comporta com seus colegas e professores, no recreio, nos passeios, nas atividades em grupo, nas atividades individuais, como ele será avaliado, enfim, uma ordem discursiva que organiza uma maneira de ser desse “sujeito-aluno especial” dentro da escola comum. Além disso, essa vigilância constante, em todos os momentos escolares, permite um controle desses sujeitos que poderiam colocar em risco a ordem escolar, entendida também como microcosmos da ordem social.

Os pareceres, nessa ótica, funcionam tanto como normalizadores (buscam colocar todos sobre a norma dos aprendentes) quanto normatizadores (contribuem para fixar e sistematizar as normas de aprendente no tempo e espaço) e penso que, nesse momento, mobilizados pelas políticas de inclusão, os pareceres funcionam como estratégias de vigilância e controle para que esses “outros”, que desencadeiam o perigo do risco social, sejam colocados em posições mais seguras para a sociedade. Fazem com que outro tipo de poder entre em ação, o biopoder. Com as políticas de inclusão, é preciso que os sujeitos escolares sejam controlados, vigiados para que possam fazer parte da população escolarizada. A obrigatoriedade da escola, as avaliações e os dados estatísticos de alunos evadidos, repetentes, com dificuldades de aprendizagem, com deficiência, entre outras especificidades, são práticas que colocam em ação a prevenção do risco social e que contribuem para que todos estejam na escola. A escola funciona assim como uma agência de seguridade. (FABRIS, 2009, p. 59)

Entendo que os saberes apresentados sobre “sujeitos-alunos especiais” através dos Ps.Ds. cristalizam-se como naturais e sempre dados, ou seja, verdades incontestáveis no que se refere a este sujeito dentro da escola comum. E isso acaba definindo realmente um jeito de ser do aluno e direcionando e controlando um olhar do professor, que acaba vendo apenas este “sujeito-aluno especial” descrito pelo discurso dos Pareceres. Nesse sentido, reconheço que o uso de alguns conceitos, de determinadas palavras a respeito do mesmo, produz efeitos específicos e diretos na constituição e subjetivação desse sujeito escolar. E o que está sendo feito por e para ele é condicionado pelo que está sendo dito sobre ele. Posso até arriscar e dizer que acaba se estabelecendo uma “norma da anormalidade”, ou seja, “padrões” de como se pode ser especial dentro da escola comum, ou seja, o que este sujeito pode ou não fazer, como ele vai se desenvolver, onde terá mais dificuldades, etc., reforçando a ideia do diferente, mas menor.

Assim, a avaliação escolar, mais precisamente os Ps.Ds., quer, na maioria das vezes, constituir uma identidade normalizada e normatizada, de acordo com regras estipuladas pelo grupo no qual se convive. E, dessa maneira, se constitui modos de ser, de aprender e de viver.

Seja em que sentido for, os objetivos da avaliação, o que ela quer, é quase sempre constituir identidades normais e aceitáveis pelo coletivo, identidades subjetivadas para ser e agir de determinados modos e não de outros, para se comportar como convém e para aprender o que é estabelecido, pelas relações de poder, como legítimo e válido. (THOMA e RECH, 2008, p. 06).

Considero que os discursos dos Ps.Ds. podem constituir um “sujeito-aluno especial” dentro da escola comum a partir de vários eixos avaliativos: no seu comportamento, no que aprende ou deixa de aprender, como se relaciona com seus pares e familiares, posicionando-o em lugares de inclusão e exclusão dentro e fora dos espaços escolares. Além disso, conforme Fabris (2009), os Ps.Ds. fabricam sujeitos úteis e adequados para que a escola exerça as

funções do Estado, cada vez de forma mais sutil e competente, dentro de um padrão de normalidade.

Verificar de que maneira os Ps.Ds. apresentam-se como discursos que normalizam os “sujeitos-alunos especiais” nos espaços escolares?, quais os enunciados que tais instrumentos avaliativos utilizam nos processos de subjetivação do “sujeito-aluno especial”? e ainda, qual o discurso do professor, apresentado pelo mesmo, acerca do “sujeito-aluno especial”, incluído na escola comum?, apresentam-se como questões que dão rumo à análise destes documentos. Tais indagações permitiram a possibilidade de pensar a constituição e a subjetivação destes “sujeitos-alunos especiais” através do que os Ps.Ds. “falam” acerca desses sujeitos.

Visualizando os Ps.Ds. como uma tecnologia avaliativa que fabrica, molda e constitui um tipo de “sujeito-aluno especial” na escola comum, considero que tais documentos produzem um sujeito que está descrito nesses pareceres, delimitando o que deve ou não ser aceito na constituição do mesmo, e ainda como este deve ser reconhecido nesses discursos. Assim, os Ps.Ds. apresentam as regularidades, as regras, os conceitos, as “normas” que se estabelecem como “verdades” a respeito de tais sujeitos.

#### **4.2- A Produção do Parecer Descritivo**

A produção do P.D. não tem, a princípio, regras ou modelos a seguir. Porém, para ser produzido e considerado como um documento de avaliação e um documento escolar, este deve ser regularizado e indicado pelo Regimento Escolar<sup>8</sup> como a forma de expressão dos resultados de avaliação. Em relação à avaliação escolar dos alunos da escola onde foram coletados tais documentos, o Regimento Escolar<sup>9</sup> coloca a “*avaliação como processo sistemático de acompanhar, assistir e orientar a construção do conhecimento do (a) educando(a)*”, “*calcada na observação constante do educando(a)*”. Além disso, a avaliação escolar deve ser “*ampla, cumulativa, contínua, cooperativa, descritiva, tendo em vista a educação integral*”, envolvendo os aspectos “*cognitivo, afetivo e psicomotor*”.

---

<sup>8</sup> O Regimento Escolar é um documento da escola aprovado pelo Conselho Estadual de Educação onde consta toda a organização, estrutura e funcionamento da escola.

<sup>9</sup> Texto na íntegra referente à avaliação escolar da escola pesquisada encontra-se no Anexo 1.

Neste mesmo documento, elaborado por toda a equipe escolar, a avaliação escolar ainda deve incluir “*estudos teóricos e práticos, atitudes, habilidades, participação e interesse, iniciativa, criatividade, espírito de cooperação e respeito para consigo mesmo, com colegas, educadores(as) e funcionários*”. Ressalta-se ainda que, da pré-escola até a 4ª série, a forma de comunicação dos resultados da avaliação escolar é realizada através de “*parecer descritivo nos três trimestres, onde consta o desenvolvimento da aprendizagem e encaminhamentos*”.

Tal documento da escola reforça o que já coloquei no capítulo anterior: a avaliação como “processo” seria uma maneira de formatar este “sujeito-aluno especial” dentro de um padrão, e através de “observação constante”, poder-se-ia constatar níveis de aprendizagem que a escola considera adequados, bem como comportamentos e atitudes. Além disso, a avaliação, para esta escola, possibilita “encaminhamentos”, tanto para professores, quanto para a família, e para os próprios alunos, de como melhorar o desenvolvimento “integral” do sujeito-aluno.

No Regimento Escolar, os alunos da pré-escola até a 4ª série da escola pesquisada, são avaliados, ou melhor, tem sua avaliação escolar registrada em Ps.Ds. Nesse sentido, e de acordo com os objetivos desta pesquisa, selecionei 39 documentos, do ano de 2009, referentes a 15 alunos com deficiência mental<sup>10</sup>, incluídos nas turmas de pré-escola até a 4ª série de uma escola estadual de ensino fundamental. Acredito ser importante ressaltar que nessa escola, onde atualmente frequentam cerca de 680 alunos matriculados desde a pré-escola até 8ª série, de 1993 até 2006 funcionou uma classe especial pra deficientes mentais. Com as mudanças relativas ao atendimento educacional destes alunos, bem como as mudanças em termos de políticas públicas para os mesmos, a referida classe especial encerrou suas atividades e, em seu lugar, foi criada, no ano de 2007, uma sala de recursos para atendimento aos alunos com deficiência mental. Saliento que, com a mudança da forma de atendimento (de classe especial para sala de recursos), os alunos que antes estavam matriculados na classe especial, necessitaram, a partir de 2007, estar matriculados em alguma série e turma comum da escola, uma vez que, conforme as políticas públicas federal e estadual, a sala de recursos não oferece matrícula obrigatória e nem substitui o processo de escolarização formal. Assim, os alunos com deficiência mental passam a ter atendimento pedagógico na sala de recursos,

---

<sup>10</sup> Os 15 sujeitos envolvidos na pesquisa estão matriculados nas turmas de pré-escola até a 4ª série e possuem o diagnóstico de “deficiência mental” de acordo com laudos clínicos de psicólogos e neurologistas. Tais documentos encontram-se arquivados na escola.

preferencialmente, no turno oposto ao qual frequentam na sala comum. Dessa maneira, o processo de inclusão desses alunos vem ganhando espaço nessa escola nos diferentes momentos: seja nas discussões pedagógicas a respeito das possibilidades e dificuldades deste processo, seja nas reuniões com as famílias dos alunos, seja nas atividades e festividades da escola, ou ainda, nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como nos processos de avaliação dos mesmos.

Os Ps. Ds. não possuem, a priori, um modelo a seguir. Porém, nesta escola, apresentam, inicialmente, um relato das atividades desenvolvidas com a turma, no período estipulado (neste caso, a cada trimestre), conforme anexo 2. Neste momento, acredito ser importante ressaltar a “função” deste relato sobre a turma, antes de partir para a análise dos Ps.Ds. individuais.

A composição da turma, suas características, as atividades realizadas como passeios, visitas, piqueniques, as festas da escola, as datas comemorativas celebradas e estudadas pela turma, as atividades envolvendo outras turmas, bem como os conteúdos trabalhados no período letivo são contemplados neste “relatório da turma”. Primeiramente, é descrito um contexto geral, de um “perfil social” e de aprendizagem desta turma na qual o “sujeito-aluno especial” está “incluído”.

Considero que as atividades descritas realizadas pela turma sirvam de parâmetro para a descrição individual de cada sujeito. Principalmente, no que se refere à aprendizagem, são trabalhados alguns conteúdos com a turma, como, por exemplo, o enfoque na *“leitura, compreensão de textos, produção escrita e pontuação”*, *“as operações de adição, subtração e multiplicação, a resolução de histórias matemáticas, o estudo dos números envolvendo centenas até 500, cálculos com transformação da centena em dezenas, das dezenas em unidades e a multiplicação por dois”*<sup>11</sup>. Dessa maneira, as atividades desenvolvidas e os conteúdos trabalhados estão estreitamente ligados e descritos no parecer individual do “sujeito-aluno especial”.

---

<sup>11</sup> Um exemplo de “Relatório Geral da Turma” encontra-se, na íntegra, no Anexo 2 e é referente a turma de 3ª série. Saliento que todas as turmas que possuem aluno com “deficiência mental” diagnosticada, e que participaram desta pesquisa, possuem um relatório geral de acordo com cada turma e série.

Assim, a turma se torna um “parâmetro de normalização”, no qual o sujeito que “não a acompanha” tem que se enquadrar. O relatório da turma é a “norma, a regra, a referência” que, de certa forma, regula as regras de conduta, as aprendizagens, os conteúdos trabalhados dos sujeitos envolvidos. Wanderer e Guimarães (2008, p. 07) colocam que “inicialmente, há uma homogeneidade, que gera a norma, as regras de conduta que todos os indivíduos devem obedecer”; porém, essa homogeneidade produz a possibilidade de separar, ordenar, classificar, agrupar os sujeitos individualmente, de acordo com o cumprimento, ou não, das normas e regras estabelecidas.

Considero que mesmo se este relato das atividades da turma não existisse, esse parâmetro continuaria o mesmo, uma vez que para cada turma existem certos conteúdos a serem trabalhados e, independente do registro das atividades da turma, seria em relação a estes conteúdos, a estas atividades trabalhadas em cada turma, que seriam descritos cada sujeito em seu parecer individual. Enfim, o desenvolvimento da “turma” torna-se um parâmetro de “referência” no momento em que se descreve o desenvolvimento individual do “sujeito-aluno especial”.

Ao analisar os documentos individuais, verifiquei o uso de alguns termos que “identificam” este “sujeito-aluno especial”:

CONTEÚDOS E (NÃO) APRENDIZAGENS	COMPORTAMENTOS E ATITUDES	RITMO DE APRENDIZAGEM	SUGESTÕES
<i>Faz contagens erradas</i>	<i>Não tem estado disposta a realizar as tarefas</i>	<i>Demonstra poucos avanços</i>	<i>Sugiro que estude as leis em Casa</i>
<i>Restrição na fala</i>	<i>Apresenta mudanças de humor</i>	<i>Necessita sempre do auxílio da professora</i>	<i>Sugiro que continue estudando leitura e as regras de pontuação.</i>
<i>Não reconhece os numerais</i>	<i>Aluno dedicado e esforçado</i>	<i>Dificuldade em relembrar</i>	<i>Sugiro que pratique alguma atividade física para melhorar a coordenação motora</i>
<i>Não reconhece as letras do alfabeto</i>	<i>Irrita-se facilmente</i>	<i>Apresenta oscilações na aprendizagem</i>	<i>Sugiro que realize as tarefas de casa</i>
<i>Gosta de atividades práticas</i>	<i>Falta de interesse e atenção</i>	<i>Desligado</i>	<i>Sugiro que falte as aulas somente quando necessário</i>
<i>Usa os dedos das mãos para contar</i>	<i>Esquece o que aprende</i>	<i>Lentidão</i>	<i>Sugiro que leia muito em casa</i>

<i>Não faz cópia do quadro</i>	<i>Necessita de incentivo</i>	<i>Não copia as atividades por completo</i>	<i>Sugiro que freqüente as aulas de reforço e da Sala de Recursos</i>
<i>Usa material concreto</i>	<i>Não conclui as atividades</i>	<i>Necessita de muito auxílio na realização das atividades</i>	
<i>Dificuldade nas produções textuais;</i>	<i>Recebe ajuda dos colegas</i>	<i>Tem um ritmo próprio</i>	
<i>Não escreve seu nome</i>	<i>Prefere brincar sozinho</i>	<i>Atividades incompletas</i>	
<i>Dificuldade em refletir e elaborar</i>	<i>Gosta das atividades esportivas</i>	<i>Retrocesso</i>	
<i>Troca e omite letras</i>	<i>Se expressa oralmente</i>	<i>Pequenos avanços</i>	
<i>Usa letra script</i>		<i>Pouca concentração</i>	
<i>Faz muitas pausas na leitura</i>		<i>Depara-se com obstáculos</i>	
<i>Dificuldades na adição e subtração</i>		<i>Muita dificuldade em assimilar conteúdos</i>	

*FONTE: Pareceres Descritivos da escola pesquisada.*

Tais expressões utilizadas remetem a um tipo de aluno; são usadas de forma recorrente nos Ps.Ds. dos “sujeitos-alunos especiais” o que me leva a pensar que se estabelecem marcas e padrões nas formas de descrever tal sujeito. Ao ler tais documentos, e verificar o uso desses termos, pude constatar uma forma quase que “universal” de descrição dos mesmos: as características apresentadas parecem descrever sempre o mesmo “sujeito-aluno especial”, independente da série, da turma, do gênero. As expressões utilizadas apresentam-se como “marcas dessa anormalidade” ou uma “norma da anormalidade”: são essas características que o definem e são condições que se esperam que ele apresente dentro de uma escola.

A linguagem repetitiva, usada para definir tais sujeitos, cria estereótipos, marca e define os sujeitos, e por que não dizer, cria uma “identidade rasurada” e uma forma de manter uma fronteira que define esse “outro” e, assim, mantém uma aparente divisão entre o “eu” e o “outro”.

Goffman (1988) traz o estigma como traços atribuídos ao sujeito, tomados como “desviante e anormal”. Além disso,

o estigma envolve não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, quanto um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida (GOFFMAN, 1988, p. 148).

Dessa maneira, a estigmatização dos sujeitos se dá em situações sociais, nas quais a “norma” pré-estabelecida para uma referente situação não é cumprida. Na escola, os estigmas são atribuídos aos sujeitos-alunos que não correspondem ao padrão de aprendizagem, de comportamento, de atitudes esperados, pré-concebidos e reforçados para um sujeito-aluno “ideal, padrão, normal”. Assim, o uso de expressões como as anteriormente citadas reforça um processo social de marcação das condições de aprendizagem desses sujeitos, de seus comportamentos, perpetuando um estereótipo e definindo um “sujeito-aluno especial” nas diferentes situações escolares.

A recorrência em três grandes aspectos foi constatada na análise destes documentos: conhecimentos formais-escolares, comportamentos e atitudes sociais e encaminhamentos e orientações. Tais recorrências me levam a delimitar quatro categorias nesses documentos: *O aluno “sabe”*, *O aluno “querido”*, *O aluno “pode melhorar”* e *O aluno “produtivo”*. Tais categorias servem para analisar de que forma os discursos dos Ps.Ds. acabam por constituir um “sujeito-aluno especial” nessa escola.

#### **4.3- Aprendizagens e não-aprendizagens: o que o aluno “não-sabe”**

Um dos grandes objetivos do P.D. é informar, aos pais, professores e também ao aluno, sobre questões da aprendizagem. Dessa maneira, percebe-se um grande esforço por parte do professor em descrever e explicar detalhadamente, o que o “sujeito-aluno especial” “sabe” e “não-sabe” nas atividades referentes aos conteúdos e disciplinas escolares.

*Na área da linguagem o aluno vem se deparando por alguns obstáculos, devido a sua restrição na fala, pois ele vem reproduzindo sua fala na escrita, sendo assim troca algumas letras e sílabas no momento de escrever, necessitando sempre do auxílio da professora.*

*Na área da matemática o aluno vem apresentando um grande avanço, compreendendo a noção de centena, realizando cálculos de subtração e adição, com e sem transporte, com autonomia, assim como cálculos simples de multiplicação por 2. Nas histórias matemáticas, o aluno vem necessitando de auxílio da professora na hora da interpretação.*

*Fonte: PARECER D3, 1T, 2009*

Os conhecimentos escolares desenvolvidos pelos “sujeitos-alunos especiais” são descritos através das disciplinas escolares que são trabalhadas na escola. E para cada disciplina, existe um registro específico e detalhado do que este sujeito é capaz ou não de fazer, “com ou sem a ajuda da professora”, em grupo ou individualmente. Expressões como: “*copia as atividades propostas*” (J3, 1T, 2009), “*tem realizado os trabalhos de recorte, colagem, pintura, desenho, quebra-cabeça, modelagem, construção de brinquedos somente com a ajuda da professora*” (A.PE, 2T, 2009), “*usa somente a letra script, não identificando a letra cursiva*” (E3, 3T, 2009), “*vem realizando os cálculos que envolvem as quatro operações, interpretando e resolvendo as histórias matemática*” (F3, 2T, 2009) são alguns exemplos do que é registrado nestes documentos acerca do conhecimento escolar destes sujeitos.

Verifiquei que se ressalta a descrição das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e de como o “sujeito-aluno especial” estaria se desenvolvendo nesses conhecimentos. Na disciplina de Língua Portuguesa, os Ps.Ds. enfatizam o processo de aquisição de leitura e escrita desses alunos, indicando o que e de que forma estão se desenvolvendo nesse processo: o reconhecimento de sons e letras, a escrita e leitura de palavras, frases e textos, o uso de pontuação adequada, são aspectos diretamente observados e pontuados nestes documentos. Exemplos como: “*lê palavras simples como casa – sala – mesa, etc.*” (E3, 3T, 2009), “*tem apresentado avanços em relação à leitura, observando o tom de voz e a pontuação*” (F3, 2T, 2009), “*não tem domínio da escrita e o som das letras*” (J3, 1T, 2009), “*tem feito leitura com pausa entre uma sílaba e outra, identificando inicialmente a letra para então fazer a junção*” (K3, 1T, 2009) “*vem construindo textos e escritas livres, observando as regras de ortografia, pontuação, seqüência lógica dos fatos*” (O4, 2T, 2009) são utilizados de forma recorrente para dar conta de esclarecer o que e como o “sujeito-aluno especial” vem desenvolvendo os conteúdos da Língua Portuguesa, como a alfabetização.

Em relação à aprendizagem da leitura e escrita, Emília Ferreiro, uma entre vários autores que estudaram as questões de leitura e escrita, desenvolveu a teoria da Psicogênese da Língua Escrita. De forma resumida, essa teoria apresenta fases de desenvolvimento da escrita nas quais os alunos, no período de alfabetização, devem, ou deveriam passar: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética, alfabética e ortográfica, sendo que em algumas dessas etapas existem sub-divisões. Essas fases apresentam hipóteses de como o sujeito escreve em cada

uma delas e a autora propõe reflexões e atividades que propiciariam a mudança, ou melhor, a evolução da escrita do sujeito dentro das mesmas. Nos Ps.Ds, embora não apareça de forma clara e expressa em que fase o “sujeito-aluno especial” se encontra, vê-se o registro de como esse aluno escreve: “*TIU CHAPEZIO VEMELIO TIO LOPO NOU...*” (G3, 2T, 2009) para “TCHAU, O CHAPEUZINHO VERMELHO TINHA O LOBO MAU”, e ainda: “*ISUCBIUNA AVOE*” (I3, 1T, 2009) para “E SUBIU NUMA ÁRVORE”.

Dessa maneira, ao tentar “enquadrar” o sujeito dentro de alguma das fases da escrita, mesmo de forma não declarada e explícita, considero como uma tentativa de normalizá-lo de acordo com uma norma que se convencionou como “verdade” dentro da aquisição da escrita. Conforme Pinheiro (2006, p. 48) “o registro de avaliação acaba homogeneizando os/as alunos/as, assim como as antigas notas, pois todos/as se ‘encaixam’ em um ou outro nível, ‘principal’ ou ‘intermediário’”. Ou seja, tal sujeito deve apresentar tais características de escrita em sua fase de alfabetização. Porém, se permanecer em uma das fases em alguma série e/ou idade que não corresponda mais à alfabetização, esse sujeito também se encontra fora dessa “norma”. Acredito que esse exemplo, como outras teorias de desenvolvimento, produz certas “verdades” que acabam por classificar tais “sujeitos-alunos especiais” em “normais/anormais” por enquadrarem-se ou não nas diferentes fases de desenvolvimento das aprendizagens. Segundo Hillesheim e Guareschi (2007, p.100) “as teorias não revelam (ou descobrem) o desenvolvimento infantil, que já estaria *dado*; as teorizações são *invenções* que produzem discursos que instituem formas *normais* (e *anormais*) de desenvolvimento”. Bujes (2002) afirma:

a proliferação no interior do campo *psi* – Psicologia Infantil, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Genética, Psicanálise, ...- abre perspectivas novas para o discurso pedagógico e constitui uma poderosa estratégia para o governo das populações pelos efeitos de normalização que os saberes que aí se “inventam” possibilitam, em especial. (BUJES, 2002, p. 68).

A autora acima citada ainda coloca que tais discursos, ao descrever os sujeitos em suas minúcias e pormenores, e de acordo com cada campo de saber, opera de modo a “homogeneizar/tornar dominante” um modo de concebê-los, constituindo um sujeito “ideal”, “um sujeito universal, sem cor, sem sexo, sem filiação, sem amarras temporais ou espaciais” (BUJES, 2002, p. 69). Surge, então, um sujeito “natural”, marcado por fases de acordo com as diferentes teorias que sugerem um desenvolvimento “natural, linear, progressivo”.

Forma semelhante ocorreu quando analisei o que os Ps.Ds. “falam” sobre a Matemática, onde se enfatiza o uso do raciocínio lógico e abstrato para cálculos e resolução de problemas. “*Demonstra ter um maior conhecimento nos numerais e cálculos*” (E3, 3T, 2009), “*vem resolvendo adições e subtrações e nas multiplicações vem demonstrando maior segurança no processo*” (G3, 2T, 2009), “*o aluno vem demonstrando uma melhora na resolução de atividades lógicas matemáticas, resolvendo situações problemas e cálculos*” (O4, 3T, 2009), “*relaciona os números as suas respectivas quantidades acima de 10 mil*” (O4, 2T, 2009) são expressões comumente usadas ao descrever habilidades matemáticas.

Como referência ao desenvolvimento do pensamento matemático, é comum observarmos o “uso”, por parte dos professores, das teorias de Jean Piaget. Em sua teoria, o mesmo observou quatro estágios do desenvolvimento humano: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Em cada fase, o sujeito apresenta características que vão se sobrepondo, partindo do raciocínio mais concreto para o mais abstrato. Dessa maneira, “sujeitos-alunos especiais” que não alcançam um raciocínio lógico, abstrato, formal, dependendo da idade e da série que frequentam, estão “fora da norma” prevista e esperada. Igualmente quando, no discurso dos Ps.Ds., aparecem expressões do tipo: “*ao contar, tem usado material concreto, como palitos de picolé, não obedecendo a seqüência correta*” (J3, 1T, 2009), “*é necessário auxílio de material concreto*” (O4, 2T, 2009), “*ao aplicar o cálculo adequado comete erros na contagem*” (L3, 3T, 2009), verifico uma preocupação em ressaltar a permanência desse sujeito em um estágio do desenvolvimento que, de certa forma, não está adequado para a idade e/ou série. Mais uma vez, ao tentar descrever, mesmo que não nomeando, em que estágio do desenvolvimento esse “sujeito-aluno especial” se encontra, observo, aqui, uma forma de reforçar um enquadramento das características que esse sujeito vem apresentando em sua aprendizagem matemática.

O uso do “*raciocínio lógico*” somente é apresentado quando se descreve os conteúdos trabalhados na matemática escolar, como se apenas essa disciplina, esse conteúdo, desenvolvesse ou trabalhasse tal habilidade. Além disso, o raciocínio lógico é pouco questionado e, portanto, é tomado como “natural”, “único” e “universal” (cf. WALKERDINE apud WANDERER e GUIMARÃES, 2008) no desenvolvimento das aprendizagens dos sujeitos, permitindo, então, uma classificação e diferenciação entre “bons e maus” alunos, os que utilizam ou não tal habilidade de forma adequada nos conteúdos de matemática.

Ao mesmo tempo, os Ps.Ds. relatam as dificuldades encontradas por estes “sujeitos-alunos especiais” nessas disciplinas, descrevendo o que não realizam e o que necessitam de auxílio para realizar: “*não reconhece todas as letras*” (L3, 3T, 2009), “*não identifica os numerais*” (A.PE, 2T, 2009), “*troca algumas letras e sílabas no momento de escrever, necessitando sempre de auxílio da professora*” (D3, 1T, 2009), “*na leitura oral, tem demonstrado muita dificuldade na dicção e na interpretação*” (N4, 2T, 2009).

Considero que essas descrições esquadram e categorizam os sujeitos em relação ao que está sendo trabalhado com a turma, pois, no momento em que a mesma trabalha com certos conteúdos e o “sujeito-aluno especial” “não acompanha”, ou tem “dificuldades nas atividades”, o P.D. acaba por posicionar tal sujeito como um “não-aprendente”, ou ainda como alguém que necessita de outros encaminhamentos para alcançar níveis de desempenho desejados pela escola. Além disso, a recorrência da descrição das dificuldades que tais sujeitos encontram em seus processos de aprendizagem passa a ser uma norma para estes alunos; ou seja, é “normal, adequado e esperado” que tais “sujeitos-alunos especiais” possuam dificuldades nos processos de aprendizagem. Uma “norma da anormalidade” institui-se dessa maneira, naturalizando “verdades” acerca dos processos de aprendizagens de tais alunos.

Além disso, a ênfase na descrição das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, reforça o que é avaliado nas avaliações externas realizadas pelos Governos Federal e Estadual. Conforme abordamos no capítulo anterior, as avaliações externas priorizam conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática. Desse modo, as avaliações escolares, ou melhor, o P.D. ressalta tais disciplinas em seus registros de modo a garantir o que e como se trabalha as mesmas na escola, refletindo a preocupação de se avaliar conforme as indicações e avaliações externas. De certo modo, tal avaliação e descrição dessas disciplinas produzem “verdades” sobre as mesmas, no que devem e como devem ser ensinadas nas escolas, controlando o que e como se avalia, homogeneizando e normalizando os saberes a respeito das mesmas.

Essa trama de saberes metamorfoseia-se, produz, inclui e exclui certos conhecimentos na medida em que produz determinados saberes. Desse modo, essa trama delimita o campo de ação das disciplinas, produzindo verdades acerca de cada uma delas, controlando as fronteiras e governando o que deve ser dito e escrito sobre cada uma. (CARDOSO, 2002, p. 40).

Foucault (1999), em seu curso *Em Defesa da Sociedade*, aborda as questões relativas ao “disciplinamento dos saberes”, ou seja, da escolha, da organização, da hierarquização dos

saberes considerados úteis à organização e à manutenção do Estado e da população, através do desenvolvimento das forças de produção e das demandas econômicas. Múltiplos, dispersos e diferentes saberes que existiam nas diferentes regiões geográficas, conforme as atividades dos sujeitos, das empresas, das organizações sociais, necessitaram ser “unificados” em prol do desenvolvimento do Estado. Conforme Foucault (1999), na modernidade

desenvolveram-se processos de anexação, de confisco, de apropriação dos saberes menores, mais particulares, mais locais, mais artesanais, pelos maiores, eu quero dizer os mais gerais, os mais industriais, aqueles que circulavam mais facilmente; uma espécie de imensa luta econômico-política em torno dos saberes, a propósito desses saberes, a propósito da dispersão e da heterogeneidade deles; imensa luta em torno das induções econômicas e dos efeitos de poder ligados à posse exclusiva de um saber, à sua dispersão e ao seu segredo” (FOUCAULT, 1999, p. 215).

Ainda segundo Foucault (1999), a “uniformização” dos saberes ocorreu com a intervenção do Estado através de quatro procedimentos: primeiro, a desqualificação, e até a eliminação, de saberes “inúteis” e dispendiosos economicamente; segundo, a livre circulação dos saberes através da “normalização” dos mesmos, dos ajustes e do intercâmbio entre eles; terceiro, a classificação dos saberes, do mais específico ao mais formal e amplo, o que permite organizá-los de forma hierárquica; quarto, a centralização que permite o controle dos saberes e a transmissão dos conteúdos desses saberes, bem como a organização dos mesmos nas diferentes instituições. Foucault (1999) cita como exemplos a organização dos saberes tecnológicos, dos saberes médicos, e, porque não dizer, da organização dos saberes escolares, da formação de um currículo comum para a escola.

O século XVIII foi o século do disciplinamento dos saberes, ou seja, da organização interna de cada saber como uma disciplina tendo, em seu campo próprio, a um só tempo critérios de seleção que permitem descartar o falso saber, o não-saber, formas de normalização e de homogeneização dos conteúdos, formas de hierarquização e, enfim, uma organização interna de centralização desses saberes [...] (FOUCAULT, 1999, p. 217).

Varela (2008) coloca que a disciplinarização dos saberes, e dos sujeitos, possibilitou o nascimento das Ciências Humanas e a compartimentação das “ciências da vida e da natureza”. E foi no interior das instituições escolares que se possibilitou a disseminação da fragmentação dos saberes. “Saberes disciplinares e disciplinarização dos sujeitos são as duas faces de um processo que atravessa o conjunto da organização escolar” (VARELA, 2008, p. 94).

A fragmentação dos saberes em disciplinas, a elaboração de conteúdos e de currículos escolares com marcações evidentes sobre cada disciplina escolar remetem a uma herança

Iluminista, a primazia da razão. A cientifização dos saberes e a sua legitimação, acompanhou a fragmentação interna das sociedades modernas, nas quais, a divisão do trabalho em atividades cada vez mais específicas e especializadas, a partir do século XX, tornou-se cada vez mais frequente (cf. Bittencourt, 2010). As disciplinas escolares, além de ordenar o que e como se ensina, permitem uma regulação das condutas e formas de exercício do poder, colaborando para a subjetivação de um sujeito moderno.

#### 4.4 – Comportamentos e atitudes (in)desejados

Avançando nas análises dos Ps.Ds., constatei a recorrência em descrever comportamentos e atitudes desses “sujeitos-alunos especiais” em relação a seus colegas, professores e quanto à receptividade ou não às atividades escolares:

*O seu relacionamento em sala de aula é tranqüilo, mantendo laços de amizade, cordialidade e respeito com todos.*

*Nas atividades de grupos tem participado com entusiasmo, procurando interagir com os colegas.*

*Fonte: PARECER L3, 1T, 2009.*

O uso de expressões como “*tem se mostrado tranqüila e serena nas aulas*” (J3, 1T, 2009), “*mostra-se bem à vontade no grupo*” (J3, 1T, 2009), “*vem demonstrando interesse pelos assuntos trabalhados*” (N4, 1T, 2009), “*vem cumprindo com as regras estabelecidas pela turma*” (O4, 1T, 2009) são usadas de forma freqüente para descrever o comportamento dos “sujeitos-aluno especial” na escola comum.

Um “sujeito-aluno especial” dócil, obediente, que segue as regras, que convive de forma tranqüila com seus pares; esse é o “sujeito-aluno especial” descrito nos documentos analisados. Conforme Fabris (2009, p. 60) “Os pareceres descrevem e solicitam um aluno obediente, um aluno que atue conforme a norma social estabelecida na sociedade e no currículo escolar”.

A constituição da escola moderna como lócus de “civilização” do ser humano, além de contemplar a perpetuação de “conhecimentos” considerados necessários à manutenção social, passou, também, a estabelecer padrões de comportamentos e valores comuns e “necessários” a vida em sociedade. Regras de condutas, comportamentos a serem estimulados, comportamentos a serem “suprimidos ou extintos”, “o bom aluno”, “o bom filho”, “o bom professor”, valores morais e sociais são características marcadas na escola moderna.

Comenius, em seu livro *Didática Magna*, aponta, em vários trechos, a necessidades da formação de um aluno obediente para que o processo de escolarização tenha efeito: “que, antes de tudo, se eduquem os costumes das crianças, de modo que obedeçam com prontidão ao menor sinal do professor” (COMENIUS, 1996, p. 232), ou “[...] deve aplicar-se uma disciplina mais severa e mais rígida àqueles que exorbitam no domínio dos costumes: [...] quando algum aluno despreza as ordens do professor ou de qualquer outro superior, e quando sabe o que fazer, mas, conscientemente, o não faz” (COMENIUS, 1996, p. 404). Dessa maneira, a obediência ao professor, à hierarquia, às regras da escola são pré-requisitos fundamentais para a aprendizagem.

A instauração da disciplina na escola, não só organiza seu funcionamento, como coloca em operação mecanismos de vigilância, regulação e controle dos comportamentos e valores sociais. Além disso, a auto-regulação do comportamento do sujeito se dá através das regras gerais, nas quais todos sabem “o que podem ou não fazer”, como devem se comportar: as regras de conduta são “para todos”, mas ao mesmo tempo, cada sujeito é individualizado e “punido” caso não obedeça às regras estipuladas.

Bujes (2002) afirma que a escola funciona como um “sistema penal menor” onde comportamentos e atitudes indesejados devem ser reprimidos e punidos. A indisciplina, o não-relacionamento com os colegas, a preferência por estar ou brincar sozinho, a não-tolerância, seriam “delitos” cometidos pelos “sujeitos-alunos especiais” que escapariam ao processo de disciplinarização proposto pela escola. E a “punição”, diga-se cada vez mais sutil, opera na ordem da “falta ou da inobservância”: o que está inadequado à regra, o que se afasta dela, a inaptidão para cumprir com ordens dadas, etc. (cf. Bujes, 2002).

Os desvios, portanto, devem ser trabalhados em sala de aula e os “sujeitos-alunos especiais” devem estar atentos às regras e as consequentes punições; além disso, tais comportamentos indesejados como “*número expressivo de faltas*” (I3, 2T, 2009), “*conversas e distrações*” (O4, 2T, 2009), “*tem deixado de realizar tarefas de casa*” (M4, 2T, 2009), “*não quer realizar algumas atividades*” (B1, 1T, 2009), devem estar descritos nos Ps.Ds., de maneira a verificar se o processo de disciplinarização está se efetivando, refletindo na “*melhora do comportamento*” de tais sujeitos.

E no momento em que este “sujeito-aluno especial” não se “enquadra” nessas características, é necessário que o mesmo seja trabalhado, seja “formatado” para que se torne um sujeito adequado. Isto é esperado pela escola, que o mesmo tenha comportamentos característicos e marcados pelo o que é ser um “aluno ideal”. “O que as crianças são levadas a fazer é um ajustamento de seus comportamentos e atitudes às regras” (BUJES, 2002, p. 128).

É importante ressaltar que, nos Ps.Ds., também aparecem expressões que “reforçam” ou “gratificam” “bons” comportamentos, “boas” aprendizagens, um desenvolvimento satisfatório: “*parabéns*” (O4, 3T, 2009), “*continua te esforçando*” (A.PE, 2T, 2009), “*continue se dedicando*” (H3, 2T, 2009). A dupla operação de sanção e gratificação se estabelece nestes documentos como forma de “reprimir ou extinguir” comportamentos indesejáveis, e também aprendizagens não-regulares, como também “reforçar ou estimular” “bons” comportamentos e aprendizagens satisfatórias.

#### 4.5- Pareceres “Prescritivos”

Os Ps.Ds., além de informar sobre aprendizagens e comportamentos, assumem um caráter de “indicação”, de “sugestão”, de “orientação”, enfim, de um “receituário” para orientar pais, professores, e se possível, o próprio aluno, de como “melhorar” suas aprendizagens e comportamentos.

*Sugiro que realize leituras do seu interesse para melhorar a leitura oral e ampliar o seu vocabulário [...]. Sugiro que estude as leis e que continue se esforçando na realização destas atividades [...]. Tem um grande potencial de aprendizagem e deve continuar se dedicando, buscando o saber.*

*Fonte: PARECER M4, 1T, 2009.*

*A realização das tarefas de casa é necessária para a progressão dos conhecimentos.*

*Fonte: PARECER M4, 3T, 2009.*

Nestes documentos, a recorrência de sugestões, de encaminhamentos, de orientações é freqüente: “*está sendo estimulado a cuidar mais do seu material e a ser mais caprichoso nas atividades realizadas*” (C1, 1T, 2009), “*sugiro que continue participando no próximo ano das aulas de reforço e continue lendo e estudando as leis da multiplicação e divisão*” (F3, 3T, 2009), “*sugiro que leia e estude em casa, refazendo as atividades realizadas em aula, principalmente os cálculos*” (G3, 3T, 2009), “*sugiro que H continue se dedicando aos trabalhos e participando das aulas da Sala de Recursos*” (H3, 2T, 2009), “*sugiro que o aluno*

*I falte somente quando necessário” (I3, 1T, 2009), “sugiro também que desenvolva uma atividade física que desenvolva habilidades motoras” (I3, 1T, 2009), “sugiro que seja incentivado em casa” (L3, 2T, 2009).*

Analisando os trechos anteriormente citados, verifiquei que as “sugestões” implicam num “melhoramento” deste “sujeito-aluno especial”, o que me leva a pensar que este é um sujeito “inacabado”, “insuficiente”, “incompleto”. Fabris (2009, p. 64) coloca que o aluno “sempre tem o que melhorar, nunca está pronto, está sempre a caminho”. Além disso, tais “sugestões” objetivam um processo de normalização, ou seja, trazer tal sujeito para o que se considera ser um “aluno ideal”. Com tais “sugestões-prescrições” seria possível “corrigir as falhas” desse sujeito, normalizando-o. É nesse momento que o P.D. assume forma de um “receituário clínico”, onde suas “prescrições” objetivariam a “cura”, ou no mínimo, a aproximação desse sujeito com a “normalidade” esperada pela escola.

Outro destaque se refere à ampliação do “espaço escolar” através de uma pedagogização das famílias: a insistência na realização das “tarefas de casa”, a indicação de “buscar” atividades complementares, a participação em aulas de reforço e nas atividades da sala de recursos, etc. Dessa maneira, a escola não se encontra sozinha no controle e regulação desses sujeitos; a família é “convocada” a participar dessas atividades, ampliando as formas de controle desse “sujeito-aluno especial” fora dos muros da escola.

Essa composição de forças, tanto “familiares” quanto “educativas”, constitui parte de uma maquinaria plural em que as peças relacionam-se umas com as outras, no sentido de obter uma configuração para um certo resultado específico. Tal resultado é tornar o ser-escolar cada vez mais singular. Uma composição de forças que trata de um poder que irá operar mediante uma proposta de prática calculada que propõe ações ininterruptas acerca dos gestos, condutas e pensamentos do ser-escolar, uma prática que ocupa outros espaços, além da sala de aula e do espaço da escola, uma prática eficiente que disciplina os corpos escolares para além da escola. (CARDOSO, 2002, p. 57).

As sugestões apresentadas nos Ps.Ds. rompem as fronteiras do domínio escolar e constituem a família como um elemento ativo nesse processo de subjetivação de um “sujeito-aluno especial”. As “tarefas”, que antes eram da “escola”, passam a ser também “da casa”. Não apenas a escola exerce uma vigilância e um controle desses sujeitos, mas a família também acaba participando desse “olhar” que vigia e controla.

Conforme Foucault, o poder disciplinar atua nos corpos dos sujeitos, mas também opera sobre a família do mesmo. É normalizando, disciplinando o “sujeito-aluno especial” que se disciplina e se normaliza a família. Bujes (2002) coloca que os discursos sobre as crianças, e aqui acrescento o discurso sobre os “sujeitos-alunos especiais” nos Ps.Ds., penetram e surtem efeitos específicos nas relações familiares, como por exemplo, formas de organizar e encaminhar as aprendizagens, como auxiliar com as “tarefas de casa”, quais os encaminhamentos necessários para que este sujeito aprenda mais e melhor, etc.

#### **4.6- O aluno (im)produtivo**

A escola, dentro da lógica moderna e do disciplinamento, também se configura como um espaço de produção. E a produtividade do espaço escolar está intimamente ligada ao aproveitamento do tempo, de sua otimização e a combinação “mais produção em menos tempo”.

*No decorrer do 1º trimestre o aluno H vem se dedicando bastante durante as atividades propostas, demonstrando preocupação em concluí-las da melhor maneira possível, mas seguidamente vem recebendo orientações para se concentrar em suas atividades e tem levado atividades incompletas para casa, pois não consegue nem copiá-las do quadro.*

*Fonte: PARECER H3, 1T, 2009.*

Expressões como: “*não tem estado disposta a realizar as tarefas de aula*” (A.PE, 2T, 2009), “*tem realizado as atividades individuais e em grupo com lentidão*” (F3, 1T, 2009), “*tem se distraído com facilidade, adiando a conclusão das tarefas*” (K3, 3T, 2009), “*tem se distraído, se atrasando algumas vezes na cópia e com isso não estando pronto na hora da correção*” (N4, 2T, 2009) são utilizadas para informar a relação que o “sujeito-aluno especial” estabelece entre o tempo e a produtividade escolar.

Realizar as atividades com certa rapidez, em silêncio, evitar conversas desnecessárias e distrações, concentração na realização das atividades, concluir as atividades propostas: todas estas características nos remetem a um “sujeito-aluno especial” “produtivo”, que necessita produzir e realizar suas atividades cada vez mais e melhor.

Conforme abordei no primeiro capítulo, o disciplinamento do corpo do sujeito através do controle do tempo, e conseqüentemente das atividades, foi um dos fatores de grande importância para a formatação dos sujeitos e da organização da sociedade moderna. Assim, a

escola tratou de organizar suas atividades também através da regulação e do controle do tempo: horários de entrada, de saída, do intervalo, de alimentação, organização das disciplinas para um maior aproveitamento das mesmas, etc.

A organização do tempo escolar é um fator imprescindível para a produtividade deste sujeito. Assim, as atividades, bem como as formas de realização das mesmas, são “calculadas” para que haja um aproveitamento crescente do tempo. Dessa maneira, a lentidão, a distração, a não conclusão das atividades no tempo previsto, etc., são condições que impedem o aproveitamento do tempo e a produtividade desse “sujeito - aluno especial”.

Bujes (2002, p. 140) afirma que “nas operações disciplinares, o tempo deve se tornar integralmente útil, pela definição precisa de sua utilização”. Assim, o tempo deve ser utilizado totalmente de forma a oportunizar a realização de todas as atividades pertinentes à escolarização.

E não somente o tempo cronometrado que é controlado, mas a sua relação com o corpo, com as atividades, com a realização dos gestos cada vez mais precisos para a realização das atividades propostas: postura ao sentar, formas de usar o lápis, a tesoura, o pincel, o traçado das letras, o treino de atividades motoras (chute, corrida, salto, etc.). Assim, o controle do tempo “penetra o corpo” através do controle minucioso e específico dos gestos e das atividades. “O ato motor, o gesto, precisam estar sob controle; o ritmo individual é imposto a partir do exterior. Todas as ações precisam ser trabalhadas para delas se extrair o máximo de precisão ou utilidade” (BUJES, 2002, p. 141).

É importante ressaltar que a produtividade do “sujeito-aluno especial” está intimamente ligada a uma sociedade de produção: a escola necessita “ensinar” o sujeito a ser produtivo, para responder às demandas da sociedade, do mercado, de sua organização e funcionamento. É de vital importância que todos participem do processo produtivo da sociedade para que esta se mantenha ordenada. Conforme Costa (2009, p. 177) “a capacitação educacional e profissional dos indivíduos aparece aqui como elemento estratégico a ser investido por essa nova modalidade de governamentalidade”, garantindo o aumento da produtividade.

O desenvolvimento de habilidades e competências e a produtividade na escola respondem a uma intenção maior: habilidades e competências necessárias a manutenção da produtividade social. Ainda conforme Costa (2009) tornamo-nos “capital humano” a fim de responder às exigências do mercado e de uma governamentalidade que propõem que tais habilidades e competências se transformem em “moeda de troca” para a sociedade, que hoje se configura e se regula, também, pelo consumo, pelo mercado.

#### **4.7 – Para além do “sujeito-aluno especial”: a formatação do “olhar” docente<sup>12</sup>.**

Em que pese o objetivo deste trabalho, que é analisar de que forma os Ps.Ds. subjetivam uma forma de ser “sujeito-aluno especial” na escola comum, verifiquei que tais documentos também “regulam e controlam” o “olhar” da professora: ao escrever tais documentos, a professora tem seu “modo de ser professor” formatado, enquadrado, subjetivado de várias formas.

Ao redigi-los, a professora “enquadra” seus alunos em fases do desenvolvimento, fases de aquisição da leitura e escrita, etc., conforme diversos autores, como Piaget e Emília Ferreiro, por exemplo. Dessa maneira, ao escrever o relatório individual desses sujeitos, a referência da escrita são essas “fases”, o que permite, para a professora, direcionar seu “olhar” para o aluno e perceber se o que o “sujeito-aluno especial” manifesta está ou não de acordo com esta “fase”. Corazza (2004) coloca que os Ps.Ds. direcionam a

posição e papel da professora, enquanto aquela profissional que, de posse de uma grade (visível ou invisível) de comportamentos e atitudes, anota, segundo um código ali constante, para decifrá-lo antes, durante e depois. Ou, dito de outro modo: o que é observado já estava estabelecido, pelo mesmo fato da seleção do que seria observado haver sido antecipadamente feita, em função das práticas e ideais culturais vigentes (CORAZZA, 2004, p. 38).

O que é avaliado está estabelecido pelo currículo de cada escola. Dessa maneira, os currículos, os conteúdos que são trabalhados e expressos nestes documentos direcionam o que é descrito em relação ao “sujeito-aluno especial”. A professora descreve o que é “permitido” pelo currículo, pelo que foi trabalhado em sala de aula, ou até fora dela, mas “perde” ou “ignora” características ou condições que fogem a este currículo.

---

<sup>12</sup> Todos os Pareceres Descritivos analisados foram redigidos por professoras. Desse modo, e neste momento, mantive o gênero feminino da palavra “professor”.

Tomaz Tadeu da Silva (1999) afirma que

[...] a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros. (SILVA, 1999, p. 11).

Uma escola moderna está alicerçada na concepção de um currículo moderno, entendido aqui como linear, sequencial, segmentado, hierarquizado, disciplinado e disciplinador. A ordem e a disciplina são centrais no currículo escolar e, portanto, a organização de sequências de aprendizagens, de formas de avaliar, de organizar conteúdos e disciplinas, acompanhou o processo de ordenamento social, incluindo aqui, a hierarquização e o disciplinamento dos saberes. Conforme Bujes (2002, p. 236) “o currículo vai se tornar central aos processos de objetivação e subjetivação que incidem na formação do sujeito moderno”.

Em uma discussão embasada em questões pós-estruturalista, entendo o currículo escolar como um “artefato cultural”, cheio de intenções, de relações de saber-poder, de estabelecimento de certas “verdades”, de formas de subjetivação, de homogeneização e, porque não dizer, de controle do processo educativo e, por fim, da população.

Corazza (2004) argumenta que o currículo possui uma “função constitutiva” do que é a escola, do que é ser aluno, do que é ser professora, enfim, modos de “ser sujeito”. Assim, além de fabricar um “sujeito-aluno especial”, o currículo, seus conteúdos e formas de avaliação também fabricam um “ser professora”.

Como já abordei anteriormente, os Ps.Ds. não são um instrumento de avaliação em si mesmos, mas o resultado de uma constante vigilância, observação e registros diversos para que, no final de um determinado período, tal documento seja elaborado com o fim de informar as condições de aprendizagem e desenvolvimento dos “sujeitos-alunos especiais”. Pinheiro (2006, p. 76) coloca que “ao serem visibilizados procedimentos como a observação, os registros e as anotações, necessários à realização da avaliação, ensina-se uma maneira de avaliar, constituindo um/a “bom/a” avaliador/a”. Dessa forma, as orientações, mesmo que

implícitas, para a elaboração destes documentos acabam por “prescrever”, ou melhor, “ensinar” às professoras uma forma de avaliar seus “sujeitos-alunos especiais”. A observação que a professora incide sobre seus alunos, sua postura e suas práticas produzem uma “boa” professora, que se mostra no cuidado ao descrever as minúcias dos “sujeitos-alunos especiais”.

os professores são subjetivamente produzidos pelos saberes desse discurso, pelas práticas a que são submetidas e as seqüências encadeadas sobre o entendimento do processo de desenvolvimento da aprendizagem dos escolares. Tanto o sucesso quanto o fracasso dos escolares na aprendizagem são tomados também como sendo do professor. Esse cuidado que o professor deve ter com suas práticas, uma prática que não pode ser inadequada, que deve ser temporalmente acertada, que deve ser segura, auto-regula e controla os comportamentos e atitudes do professor. Ao realizarem seus modos de intervenção durante a aprendizagem dos escolares, os professores estão fundamentalmente transformando a sua maneira de ser e de agir em relação ao seu trabalho e a si próprios. (CARDOSO, 2002, p. 30).

O discurso dos Ps.Ds. não apenas subjetiva, formata, regula e controla um “sujeito-aluno especial” como, também, coloca em operação um disciplinamento e uma normalização de um jeito de “ser” professora e um jeito de “olhar” para tais sujeitos. Cardoso (2002, p. 31) acrescenta que “trata-se, portanto, de um conjunto de saberes de si orientados à constituição e à transformação da subjetividade do professor. Uma produção de subjetividade que captura e fabrica uma postura pedagógica em relação a si mesmo e com os escolares”.

Os Ps.Ds. modulam uma postura pedagógica da professora: suas formas de ensinar, de se relacionar com os alunos, de avaliar, de redigir tais documentos, etc. Assim, se somos interpelados e constituídos pelos diferentes discursos, o P.D. não apenas constitui um tipo de “sujeito-aluno especial” na escola comum, como também constitui um jeito de ser-professora.

## A (IM)POSSIBILIDADE DE CONCLUIR

**Mudaram as estações, nada mudou  
Mais eu sei que alguma coisa aconteceu,  
Está tudo assim, tão diferente.  
Se lembra quando a gente chegou um dia acreditar  
Que tudo era pra sempre, sem saber,  
Que o pra sempre, sempre acaba...  
(Legião Urbana - Mudaram as Estações)**

Mais difícil que iniciar essa caminhada é colocar um ponto final. Mesmo necessário, a sensação de que “algo” não foi dito, “algo” não foi escrito, “algo” não foi pensado e analisado permanece. Novos pensamentos, novas articulações, novas “possibilidades” surgem a todo momento e permitem que tal sensação de “incompletude” se concretize. E como diz a música: “*está tudo assim, tão diferente*”, não me foi possível permanecer a mesma após essa trajetória, inclusive pela certeza “*que o pra sempre, sempre acaba*”; que verdades incontestáveis não existem, ao contrário, são construídas (e desconstruídas) em determinados momentos históricos, sociais e culturais.

As possibilidades e a perspectiva adotada para a realização deste trabalho permitiram que “estranhasse” o discurso dos Pareceres Descritivos dos “sujeitos-alunos especiais” na escola comum. Esse “estranhamento”, esse “outro jeito de olhar” não foi uma tentativa de buscar “uma” verdade, mas sim, mais uma possibilidade entre tantas outras de pensar tais documentos como uma forma de subjetivação, regulação, controle e normalização deste sujeito específico.

Ao mergulhar em alguns escritos de Michel Foucault, bem como em alguns autores que dele se abasteceram para discutir questões educacionais, e ainda em alguns recortes da perspectiva pós-estruturalista e dos Estudos Culturais, pude perceber o quanto as relações de saber-poder constituíram e constituem o que somos e o que entendemos sobre e como vivenciamos o mundo, as pessoas, a educação. Nesta perspectiva, olhar a escola, a Educação

Especial, as políticas públicas de avaliações externas, o movimento em “prol” da inclusão e os discursos dos Pareceres Descritivos como maquinarias de controle dos sujeitos-escolares, dos “sujeitos-alunos especiais” é estranhar o já naturalizado e correr o risco de ir “contra” o “politicamente correto”. Mas ao assumir esse risco, não quero dizer que tais questões sejam boas ou ruins; é uma tentativa de problematizar, de analisar quais são os efeitos produzidos nos sujeitos envolvidos.

A escola “nasce” da necessidade de formar sujeitos regulados e normalizados, como também serve como um dispositivo de controle desses sujeitos. Para tanto, utiliza diversas técnicas, entre elas o exame, como forma de individualizar, controlar e normalizar o sujeito-escolar. O “anormal”, como forma de garantir a normalidade de uma sociedade, sempre existiu, mas esse também deveria ser passível de normalização. E nesse sentido, para gerenciar a população que poderia colocar em risco a normalidade social, é que surge a Educação Especial, como um campo de conhecimentos e práticas ligadas aos saberes “psi” que teriam a função de “normalizar” a população “anormal”.

As políticas de “inclusão” pensadas a partir da década de 60, articuladas a um pensamento de “respeito e tolerância” à “diversidade”, continuaram a marcar a diferença sob a ótica do politicamente correto. Assim, “incluir” esse outro nos diferentes espaços, dar visibilidade a sua diferença, celebrar “diversidade” tornou-se um imperativo social. Da mesma forma, as políticas educacionais referentes a esse “outro”, como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990*, a *Declaração de Salamanca de 1994*, a *LDBEN 9394/96* e a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008*, deram visibilidade ao sujeito “anormal”, possibilitaram especificar quem são esses sujeitos e qual a melhor forma de atendê-los e, assim, permitiram um maior controle e governamento dessa população.

De forma a garantir sua função normalizadora, a escola utilizou, entre tantas técnicas, a avaliação escolar. Uma política de avaliação externa se estruturou nas últimas décadas, de modo a “garantir” uma maior qualidade na educação. Porém, as avaliações externas como o PISA, SAEB, ENEM, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL e SAERS, além de gerenciar financiamentos para a educação, possibilitaram um controle do que e de como se ensina nas escolas, se um currículo mínimo comum está sendo seguido e aprendido pelos sujeitos-escolares. Da mesma maneira, tais avaliações externas acabam por influenciar a maneira de

como as escolas avaliam seus sujeitos-alunos. Os processos de avaliação de aprendizagem que se dizem e se apresentam como “processuais e contínuos” permitem um maior controle de seus sujeitos, pois acabam exercendo uma vigilância constante sobre os quais a avaliação escolar opera, além de normalizar e normatizar os processos de aprendizagem. Assim, a avaliação escolar, produz efeitos de subjetivação nos sujeitos-alunos.

Os Pareceres Descritivos vem se constituindo como uma das formas mais “completas” de se avaliar os sujeitos-alunos. A descrição dos comportamentos, das aprendizagens e suas “prescrições” remetem a uma ligação clínica-médica, na qual se observa cada “paciente”, registram-se seus comportamentos e, por fim, prescreve-se o “tratamento” mais adequado para cada caso. Um “tratamento” que visa a normalização. Dessa maneira, os discursos dos Pareceres Descritivos fabricam e moldam um sujeito-aluno no momento em que diz como deve ser, o que deve aprender, como deve se relacionar, o que não deve fazer.

Em relação aos “sujeitos-alunos especiais”, tais documentos marcam padrões de “anormalidade”: o que e como aprendem, como devem se comportar, suas relações consigo e com os outros, enfim, uma “rede” de “verdades” que se naturalizam como forma de ser desses sujeitos. Os termos utilizados para descrever os mesmos, bem como as categorias analisadas: *“Aprendizagens e não-aprendizagens: o que o aluno “não-sabe”, “Comportamentos e atitudes (in)desejados”, “Pareceres “Prescritivos” e “O aluno(im)produtivo”,* são as “marcas” deixadas nestes pelos discursos dos Pareceres Descritivos. E como discursos, formam tais sujeitos com tais marcas. E ainda, posicionam os mesmos em aprendentes/não-aprendentes, capazes/incapazes, reforçando uma lógica binária de in/exclusão.

Além disso, constatei o quanto tais documentos “regulam e controlam” o olhar do professor ao elaborar, registrar e descrever as características desse “sujeito-aluno especial”. O currículo, pré-definido, que deve ser avaliado, as fases de desenvolvimento nas quais o mesmo deve ser enquadrado, uma “escala”, mesmo que “invisível”, de “bons e maus” comportamentos definem posições do professor, e, conseqüentemente, sua forma de olhar, sua forma de avaliar tal sujeito. Enfim, os Pareceres Descritivos também regulam um “ser-professor”.

Em nenhum momento procurei atribuir algum juízo de valor ou reduzir de forma simplista e binária os processos avaliativos externos, das escolas e os Pareceres Descritivos.

Também não foi minha intenção dizer se tais documentos são ou não a forma “mais correta” de se avaliar os “sujeitos-alunos especiais”, ou delimitar novas formas de elaborar os mesmos. Porém, olhar de outra maneira e verificar outras coisas é o que me permiti realizar nesse processo. Um processo que também me deixou marcas que me possibilitam estranhar o já dado e ter a certeza de continuar... continuar a caminhar.

## FONTES PRIMÁRIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) . Acesso em: 30/03/2009e.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial: MEC / SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>, acesso em: 10/09/2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva Inclusiva de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>, acesso em: 03/04/2009.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994. 53 p.

A.PE, 2T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno A, Pré-escola, 2º trimestre, 2009.

A.PE, 3T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno A, Pré-escola, 3º trimestre, 2009.

B1, 1T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno B, 1º ano, 1º trimestre, 2009.

C1, 1T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno C, 1º ano, 1º trimestre, 2009.

D3, 1T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno D, 3º ano, 1º trimestre, 2009.

D3, 2T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno D, 3º ano, 2º trimestre, 2009.

D3, 3T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno D, 3º ano, 3º trimestre, 2009.

E3, 1T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno E, 3º ano, 1º trimestre, 2009.

E3, 2T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno E, 3º ano, 2º trimestre, 2009.

E3, 3T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno E, 3º ano, 3º trimestre, 2009.

F3, 1T, 2009. **Parecer Descritivo.** Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno F, 3ª série, 1º trimestre, 2009.

F3, 2T, 2009. **Parecer Descritivo.** Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno F, 3ª série, 2º trimestre, 2009.

F3, 3T, 2009. **Parecer Descritivo.** Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno F, 3ª série, 3º trimestre, 2009.

G3, 1T, 2009. **Parecer Descritivo.** Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno G, 3ª série, 1º trimestre, 2009.

G3, 2T, 2009. **Parecer Descritivo.** Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno G, 3ª série, 2º trimestre, 2009.

G3, 3T, 2009. **Parecer Descritivo.** Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno G, 3ª série, 3º trimestre, 2009.

H3, 1T, 2009. **Parecer Descritivo.** Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno H, 3ª série, 1º trimestre, 2009.

H3, 2T, 2009. **Parecer Descritivo.** Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno H, 3ª série, 2º trimestre, 2009.

H3, 3T, 2009. **Parecer Descritivo.** Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno H, 3ª série, 3º trimestre, 2009.

I3, 1T, 2009. **Parecer Descritivo.** Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno I, 3ª série, 1º trimestre, 2009.

I3, 2T, 2009. **Parecer Descritivo.** Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno I, 3ª série, 2º trimestre, 2009.

J3, 1T, 2009. **Parecer Descritivo.** Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno J, 3ª série, 1º trimestre, 2009.

J3, 2T, 2009. **Parecer Descritivo.** Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno J, 3ª série, 2º trimestre, 2009.

J3, 3T, 2009. **Parecer Descritivo.** Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno J, 3ª série, 3º trimestre, 2009.

K3, 1T, 2009. **Parecer Descritivo.** Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno K, 3ª série, 1º trimestre, 2009.

K3, 2T, 2009. **Parecer Descritivo.** Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno K, 3ª série, 2º trimestre, 2009.

K3, 3T, 2009. **Parecer Descritivo.** Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno K, 3ª série, 3º trimestre, 2009.

L3, 1T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno L, 3ª série, 1º trimestre, 2009.

L3, 2T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno L, 3ª série, 2º trimestre, 2009.

L3, 3T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno L, 3ª série, 3º trimestre, 2009.

M4, 1T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno M, 4ª série, 1º trimestre, 2009.

M4, 2T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno M, 4ª série, 2º trimestre, 2009.

M4, 3T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno M, 4ª série, 3º trimestre, 2009.

N4, 1T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno N, 4ª série, 1º trimestre, 2009.

N4, 2T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno N, 4ª série, 2º trimestre, 2009.

N4, 3T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno N, 4ª série, 3º trimestre, 2009.

O4, 1T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno O, 4ª série, 1º trimestre, 2009.

O4, 2T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno O, 4ª série, 2º trimestre, 2009.

O4, 3T, 2009. **Parecer Descritivo**. Escola Estadual de Ensino Fundamental. Aluno O, 4ª série, 3º trimestre, 2009.

**REGIMENTO ESCOLAR. Escola Estadual de Ensino Fundamental. 2009.**

**RELATÓRIO GERAL DA TURMA. Escola Estadual de Ensino Fundamental, 3º ano, 1º Trimestre, 2009.**

**UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>, acesso em: 28/03/2009.

## REFERÊNCIAS

ARNOLD, Delci Knebelkamp. **Dificuldade de aprendizagem:** o estado de corrigibilidade para todos. Dissertação de Mestrado, Unisinos. 2006.

AVALIAÇÃO. In: **Dicionário Aurélio**. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-estar na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BITTENCOURT, Jane. **Herança Pedagógica Moderna e a Interdisciplinaridade Resignificada**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0407t.PDF>. Acesso em: 09/04/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>. Acesso em: 14/12/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o Saeb**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb>. Acesso em: 14/12/2009a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Prova Brasil:** avaliação tem foco na escola. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova\\_brasil](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil) . Acesso em: 14/12/2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação** : Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: [http://provabrasil2009.inep.gov.br/images/stories/pdf/provabrasil\\_matriz.pdf](http://provabrasil2009.inep.gov.br/images/stories/pdf/provabrasil_matriz.pdf). Acesso em: 14/12/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM:** Exame Nacional do Ensino Médio – um ensaio para a vida. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/enem.php>. Acesso em: 14/12/2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Provinha Brasil – avaliando a alfabetização**. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br>. Acesso em: 15/12/2009d.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

CARDOSO, Ângela Maria Borba. **Pareceres Descritivos:** mo(n)strando a avaliação do escolar. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002. (Série Conhecimento. Teses e Dissertações, 9).

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Pareceres Descritivos:** Histórias de Saber, Poder e Verdade sobre os/as Infantis. 2005. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/158/31/1/0/>. Acesso em: 18/07/2008.

COMENIUS, Johann Amos. **Didáctica magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. **Olhos de Poder sobre o Currículo**. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/olhos\\_de\\_poder.asp?f\\_id\\_artigo=144](http://www.educacaoonline.pro.br/olhos_de_poder.asp?f_id_artigo=144). Acesso em: 18/07/2008.

CORAZZA, Sandra Mara Corazza. **Que Quer um Currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. In: **Educação & Realidade**. v. 34, n.2, maio/agosto 2009. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 171-186.

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In.: LARROSA, Jorge, SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ELY, Vanessa Delving. **Saberes Mobilizados pelos Docentes em suas Práticas Avaliativas**: um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de Lajeado –RS. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

FABRIS, Eli Henn. A produção do aluno nos pareceres descritivos: mecanismos de normalização em ação. In: LOPES, Maura Corcini, HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. IN: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-60.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Lentes e ferramentas. IN: FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva, 2005. (p. 243-268).

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976) Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974-1975) Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Clínica**. Tradução Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O Poder Psiquiátrico**: curso no Collège de France (1973-1974) Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. 34ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de Civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HILLESHEIM, Betina ; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima . De que infância nos fala a Psicologia do Desenvolvimento?. In: Neuza Guareschi; Simone Hüning. (Org.). **Implicações da Psicologia no Contemporâneo**. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 83-102.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 15. ed. POA: Mediação, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 3. ed. POA: Mediação, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **O Jogo do Contrário em Avaliação**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOPES, Maura Corcini. **Problematizando os Discursos que constituem a Metanarrativa da Inclusão Escolar**. s/d. Disponível em: [http://www.humanas.unisinos.br/siapea/Problematizando\\_os\\_discursos.doc](http://www.humanas.unisinos.br/siapea/Problematizando_os_discursos.doc). Acesso em: 18/07/2008.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In.: LOPES, Maura Corcini, DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Editora ULBRA, 2007.

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 Editora, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

LUNARDI, Márcia Lise. Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In.: THOMA, Adriana da Silva, LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A Invenção da**

**Surdez:** cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LYOTARD, Jean-François. A Condição Pós-Moderna. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 8ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, n. 33, set./dez. 2006. pag. 387 – 405.. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>, acesso em: 17/03/2009.

Ó, Jorge Ramos do. **História da Educação II – Relatório da Unidade Curricular**. (Material referente ao Seminário: A gênese da escola e pedagogia modernas, ocorrido nos dias 09 a 12 de novembro de 2009, na UFRGS). UFRGS, 2009.

PINHEIRO, Claudia Gewehr. **Pareceres Descritivos:** narrativas que a escola nos conta. Porto Alegre: UFRGS, 2006. (Dissertação de Mestrado).

PORTOCARRERO, Vera. Instituição Escolar e normalização em Foucault e Canguilhem: Dossiê Michel Foucault. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.29, n. 1, jan./jun. 2004.

RABELO, E. H. **Avaliação:** novos tempos, novas práticas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS**. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/saers.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 16/12/2009a.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Manual de Orientação para Aplicação – SAERS /2009**. Minas Gerais: Universidade Federal de Juiz de Fora / Centro de Políticas Públicas e Avaliação Escolar – CAEd, 2009.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na Perspectiva Formativa-Reguladora:** pressupostos teóricos e práticos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SILVA, Janssen Felipe da., HOFFMANN, Jussara. ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas:** em diferentes áreas do currículo. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Mozart Linhares da. Michel Foucault e a genealogia da exclusão/inclusão: o caso da prisão na modernidade. In.: **Revista de Estudos Criminais**. Ano V, No. 17. Porto Alegre: Fonte do Direito. Jan./Mar. 2005. (p. 39-61).

SILVA, Mozart Linhares da. Educação intercultural e alteridade: dilemas multiculturais. In: SILVA, Mozart Linhares da. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas – SP: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação, n. 34, v. 12. p. 57-67. Jan./Abr. 2007.

THOMA, Adriana da Silva. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya e JUNIOR, Klaus Schlünzen (orgs.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (p. 253-274).

THOMA, Adriana da Silva, RECH, Tatiana Luiza. A constituição de identidades e da diferença surda em processos de avaliação escolar. In: 3º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 2008, Canoas. **Anais...** Canoas: PGEDU/ULBRA, 2008. 1 CD-ROM.

THOMA, Adriana da Silva, KRAEMER, Graciele Marjana. Identidades e diferenças produzidas no campo da educação de surdos. In: SILVA, Mozart Linhares da, HILLESHEIM, Betina, OLIVEIRA, Cláudio José de (orgs.). **Estudos Culturais, Educação e Alteridade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 87-96.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 10. ed. Cadernos Pedagógicos V.3. São Paulo: Libertad, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. IN: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: Vozes, 2007. (p. 97-118).

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

WANDERER, Fernanda, GUIMARÃES, Joelma. Educação Matemática e a Constituição de Sujeitos Escolares: uma análise de pareceres descritivos. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL, 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí – SC: Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Sul, 2008. 1 CD-ROM.

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA PESQUISADA

A avaliação como processo sistemático de acompanhar, assistir e orientar a construção do conhecimento do (a) educando (a) tem por objetivo auxiliar o(a) mesmo (a) na descoberta de suas capacidades, habilidades e potencialidades, oportunizando ao(à) educador(a) condições para verificar sua aprendizagem e dificuldades.

Envolve a apreciação sobre todas as áreas do conhecimento, e é calcada na observação constante do educando (a).

Para que se concretize a avaliação é necessário que ela seja:

Ampla, cumulativa, contínua, cooperativa, descritiva, tendo em vista a educação integral que o Projeto Político-Pedagógico pretende atingir. Os objetivos propostos e as necessidades do(a) educando(a) devem abranger o triplice aspecto do comportamento humano: cognitivo, afetivo e psicomotor;

Proporcione uma revisão sistemática do currículo e, conseqüentemente, aprimoramento do mesmo;

Inclua estudos teóricos e práticos, atitudes, habilidades, participação e interesse, iniciativa, criatividade, espírito de cooperação e respeito para consigo mesmo, com colegas, educadores(as) e funcionários;

Abranja a verificação do aproveitamento (e apuração de assiduidade).

Forma de Comunicação dos Resultados:

Os resultados da avaliação do aproveitamento são computados ao final de cada trimestre e ao final das atividades anuais, tendo por base os registros realizados pelo(a) educador(a) ao longo dos trimestres. A forma de comunicação dos resultados seguirá a seguinte:

Pré-escola à 4ª série:

Parecer descritivo nos três trimestres, onde consta o desenvolvimento da aprendizagem e encaminhamentos;

Ao final do ano letivo, o(a) educando(a) receberá um parecer informando os avanços, as dificuldades e qual o nível de aprendizagem em que ele(a) se encontra.

Fonte: Texto extraído do Regimento Escolar da Escola pesquisada; grifos da autora.

## ANEXO 2

### RELATÓRIO GERAL DA TURMA

Relatório de avaliação – 1º trimestre 2009

Quanto à turma...

O 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos está formado por 23 (vinte e três) alunos, sendo 15 meninas e 8 meninos. É uma turma ativa, participativa e interessada. No início do ano letivo foi realizado um piquenique de integração entre alunos e professores das turmas de 1º ano até 4ª série, no Recanto Verde, em Estrela. Todos se divertiram muito com várias brincadeiras e nos brinquedos lá existentes, além dos banhos de piscina.

Neste trimestre foi trabalhada a identidade pessoal (EU), através de conversas e da árvore dos antepassados. A volta às aulas foi o que motivou muitas atividades, brincadeiras e conversas.

A Páscoa abordou o estudo dos símbolos e da história bíblica. Foram confeccionados ninhos e coelhos inspirados no filme “A fantástica fábrica de chocolates” e na mensagem trazida na história. Na escola, uma celebração de Páscoa reuniu as famílias, professores e funcionários. A grande surpresa foi a visita realizada à fábrica de chocolates Sirlei Chocolates, em Costão / Estrela, na qual os alunos puderam observar e degustar os diferentes tipos de chocolates.

O índio, o descobrimento do Brasil, o dia do livro infantil (dia do nascimento de Monteiro Lobato) e a homenagem às mães foram datas destacadas e comemoradas em sala de aula e com a comunidade.

Foi realizado um passeio pelo bairro no qual a Escola está inserida, para a observação dos diferentes tipos de plantas e folhas.

Os alunos tiveram a oportunidade de assistir ao teatro “Salada Mista”, falando sobre alimentação saudável. O divertimento e a aprendizagem foram relatados em atividades.

A turma teve também a oportunidade de “fazer teatro”, apresentando para outras turmas. O assunto abordava a PAZ, tema da Campanha da Fraternidade.

No início do trimestre foram retomados conteúdos estudados para uma sondagem da turma. Logo após, dando continuidade aos processos de aprendizagem de cada criança, foi enfocada a leitura, compreensão de textos, produção escrita e pontuação. Os alunos vem sendo orientados a fazerem seus textos de forma cada vez mais elaborada.

As operações de adição, subtração e multiplicação, a resolução de histórias matemáticas, o estudo dos números envolvendo centenas até 500, cálculos com transformação da centena em dezenas, das dezenas em unidades e a multiplicação por dois tem sido conteúdos desenvolvidos durante o trimestre.

A turma vem avançando no relacionamento pessoal e no cumprimento das combinações.

Em casa, o incentivo à leitura e o acompanhamento dos temas deverá ser feito diariamente pois é exercitando que se chega à competência.

Lajeado, junho de 2009.

Fonte: Parecer Descritivo – 3º ano (grifo da autora).

**ANEXO 3****PARECERES DESCRITIVOS****PARECER A.PE, 2T, 2009.**

A aluna A vem demonstrando interesse pela Escola, gostando muito de ir para a pracinha e brincar. Não tem estado disposta a realizar as tarefas de aula. Sempre espera que os colegas façam por ela. Tem verbalizado o que quer, mas algumas palavras não são entendidas.

Acompanha alguns cantos.

Não escreve seu nome, nem reconhece as letras do alfabeto, assim como não identifica os numerais.

Tem realizado os trabalhos de recorte, colagem, pintura, desenho, quebra-cabeças, modelagem, construção de brinquedos somente com a ajuda da professora. Caso contrário, tem esperado ou pegado outros materiais que não são da atividade.

Tem participado da Hora do Conto, retirando livros na Biblioteca e ouvindo as histórias.

Nas aulas de Educação Física tem necessitado muito auxílio na realização das atividades, assim como para lanche, ir ao banheiro e se locomover para a pracinha e pátio.

Tem demonstrado sempre esperar que os outros façam por ela.

Aluna A é uma menina querida e amorosa; ainda não descobriu seu potencial, precisando muito de estímulo.

Continua se esforçando e sendo essa menina especial, que és.

Um beijo carinhoso da professora que muito te quer bem e te admira.

Lajeado, 28/09/2009.

**PARECER A. PE, 3T, 2009.**

A aluna A vem demonstrando interesse pela Escola, gostando muito de ir para a pracinha e brincar.

Tem apresentado mudanças de humor frequentemente apresentando comportamento de teimar.

Tem verbalizado o que quer mas algumas palavras não são entendidas.

Tem acompanhado alguns cantos.

Tem realizado os trabalhos de recorte, colagem, pintura, desenho, quebra-cabeças, modelagem, construção de brinquedos somente com a ajuda da professora. Tem esperado para iniciar. Envolve-se com outras atividades como mexer em outros materiais.

Tem participado da Hora do Conto, da Hora da Novidade, dos Projetos de Leitura e Brinquedos, das Visitas e retiradas de livros na biblioteca, do Sarau. Nas aulas de Educação Física tem necessitado muito auxílio na realização das atividades, assim como para lanche, ir ao banheiro e se locomover para a pracinha e pátio.

Tem demonstrado sempre esperar que os outros façam por ela.

A tem sido querida, amorosa e capaz, precisando ser estimulada para realizar as tarefas e para desenvolver suas potencialidades.

Em 2010 freqüentará o Primeiro Ano.

Lajeado, dezembro de 2009.

**PARECER B1, 1T, 2009**

O aluno B vem se desenvolvendo de maneira satisfatória, sempre atendendo as solicitações da professora, participando de todas as atividades com entusiasmo e alegria, mantendo seu material organizado. Gosta de se sentir útil, ajudando a todos e mantendo a sala organizada.

Nas brincadeiras, muitas vezes, tem preferido brincar sozinho porque se irrita fácil se algum colega o incomoda. Está sendo estimulado a ser mais legal e tolerante e está melhorando muito.

Muito caprichoso, tem apresentado trabalhos bem acabados e cheios de detalhes. Às vezes não quer realizar algumas atividades, mas se a professora pede, ele as faz. Ou outras, ele exige demais de si, nem sempre estando satisfeito com o resultado.

Realiza sempre as tarefas de casa. Presta muita atenção às ordens dadas em sala de aula. Não tem demonstrado maiores dificuldades para acompanhar as atividades alfabetizadoras desenvolvidas em sala de aula.  
Junho/2009.

#### **PARECER C1, 1T, 2009.**

O aluno C vem se desenvolvendo de maneira satisfatória, sempre atendendo as solicitações da professora, participando de todas as atividades com entusiasmo e alegria e sendo bom amigo e colegas de todos.

Está sendo estimulado a cuidar mais do seu material e a ser mais caprichoso nas atividades realizadas.

Realiza sempre as tarefas de casa. Presta muita atenção às ordens dadas em sala de aula. Não tem demonstrado maiores dificuldades para acompanhar as atividades alfabetizadoras desenvolvidas em sala de aula.  
Junho/2009.

#### **PARECER D3, 1T, 2009.**

O aluno D vem mostrando-se muito dedicado e interessado, participando dos debates em sala de aula, sempre respeitando os colegas e professoras, colaborando para o bom andamento da turma, cumprindo com as regras elaboradas pelo grupo. O aluno vem realizando suas tarefas escolares em silêncio, tirando suas dúvidas junto à professora.

Na área da linguagem o aluno vem se deparando com alguns obstáculos, devido a sua restrição na fala, pois ele vem reproduzindo sua fala na escrita, sendo assim, troca algumas letras e sílabas no momento de escrever, necessitando sempre de auxílio da professora.

Na área da matemática o aluno vem apresentando um grande avanço, compreendendo a noção de centena, realizando cálculos de subtração e adição, com e sem transporte, com autonomia, assim como cálculos simples de multiplicação por 2. Nas histórias matemáticas, o aluno D vem necessitando de auxílio da professora na hora da interpretação.

Nas atividades de educação física o aluno vem participando das brincadeiras propostas sempre com entusiasmo, respeitando as regras estabelecidas de forma cooperativa.

Sugiro que em casa o aluno D seja estimulado com jogos e brincadeiras que envolvam o raciocínio lógico e sua dicção (fala), e que continue dedicando um tempo à leitura, seja ela de livros, revistas ou jornais; jogos como caça-palavras, cruza-palavras, dominó, bingo.

30/05/2009.

#### **PARECER D3, 2T, 2009.**

O aluno D tem se mostrado dedicado e esforçado, participando dos debates em sala de aula, sempre respeitando os colegas e professoras, colaborando para o bom andamento da turma, cumprindo com as regras elaboradas pelo grupo. O aluno tem realizado suas tarefas escolares com autonomia e em silêncio, tirando suas dúvidas junto à professora.

Na área da linguagem, o aluno tem se deparado por alguns obstáculos, devido a sua restrição na fala, pois ele tem reproduzido sua fala na escrita, sendo assim, troca algumas letras e sílabas no momento de escrever, necessitando de bastante auxílio da professora.

Na área da matemática o aluno tem apresentado um grande avanço, compreendendo a noção dos números até 1000, realizando cálculos das quatro operações com autonomia, assim como cálculos de multiplicação por 4. Nas histórias matemáticas, o aluno D tem necessitado de auxílio da professora na hora da interpretação.

Nas atividades de educação física o aluno tem participado das brincadeiras propostas sempre com entusiasmo, respeitando as regras estabelecidas de forma cooperativa.

Sugiro que em casa, o aluno D seja estimulado com jogos e brincadeiras que envolvam o raciocínio lógico e sua dicção (fala), e que continue dedicando um tempo à leitura, seja ela de livros, revistas ou jornais; jogos como caça-palavras, cruza-palavras, dominó, bingo.

Lajeado, 28/09/2009.

**PARECER D3, 3T, 2009**

O aluno D tem se mostrado dedicado e esforçado, participando dos debates em sala de aula, sempre respeitando os colegas e professoras, colaborando para o bom andamento da turma, cumprindo com as regras elaboradas pelo grupo. O aluno tem realizado suas tarefas escolares com autonomia e em silêncio, tirando suas dúvidas junto à professora.

Na área da linguagem, o aluno tem se deparado por alguns obstáculos, devido a sua restrição na fala, pois ele tem reproduzido sua fala na escrita, sendo assim, troca algumas letras e sílabas no momento de escrever, necessitando de bastante auxílio da professora.

Na área da matemática o aluno tem apresentado um grande avanço, compreendendo a noção dos números até 1000, realizando cálculos das quatro operações com autonomia, assim como cálculos de multiplicação e divisão da lei do 5 e 6. Nas histórias matemáticas, o aluno D tem necessitado de auxílio da professora na hora da interpretação.

Sugiro que nas férias o aluno D seja estimulado com jogos e brincadeiras que envolvam o raciocínio lógico e sua dicção (fala), e que continue dedicando um tempo à leitura, seja ela de livros, revistas ou jornais; jogos como caça-palavras, cruza-palavras, dominó, bingo.

Que o NATAL seja abençoado em sua família; nos seus corações, que ilumine de luz, amor, fraternidade e que 2010 venha repleto de realizações e recheado de coisas boas.

Em 2010, o aluno D freqüentará o 4º ano.

Feliz Natal e Próspero Ano Novo.

Lajeado, 16/12/2009.

**PARECER E3, 1T, 2009.**

O aluno E tem demonstrado poucos avanços nas aprendizagens da escrita e matemática. Sua falta de interesse e atenção tem sido grandes durante as atividades, exigindo intervenções constantes. Tem apresentado oscilações quanto ao que é trabalhado e ensinado em aula, fazendo as atividades com ajuda da professora. Depois de algum tempo, percebe-se a dificuldade em lembrar o conteúdo trabalhado.

O aluno E tem participado das aulas de educação física com disposição, demonstrando atitudes de respeito e coleguismo.

Diante das observações feitas no trimestre, será necessário investir muito no desenvolvimento do aluno E em todas as áreas de estudo.

Junho/2009.

**PARECER E3, 2T, 2009.**

O aluno E tem demonstrado pouca concentração muita dificuldade e desinteresse na aula, desligando-se do que está acontecendo ao seu redor. Não está acompanhando o desenvolvimento das atividades. Tem demonstrado defasagem nos conteúdos desenvolvidos. Tem realizado todas as atividades com a ajuda da professora e colegas. Tem se integrado muito bem quando a proposta é uma brincadeira ou atividade prática (recortes, pintura, desenhos, jogos, histórias). Tem demonstrado na motricidade fina, grandes avanços, em especial por usar cores variadas.

Tem demonstrado muita dificuldade no reconhecimento e traçado da letra cursiva e em assimilar conteúdos: há um pequeno avanço e logo em seguida um retrocesso. Ao copiar palavras ou frases do quadro tem usado a letra script omitindo letras e não deixando espaços. Tem reconhecido números até 10 e relacionando com as quantidades. Tem feito os cálculos com a ajuda da professora e dos colegas

Setembro/2009.

**PARECER E3, 3T, 2009.**

O aluno E tem demonstrado pequenos avanços na aprendizagem da escrita e matemática. Muitas vezes desliga-se do que esta ao seu redor. Não está acompanhando todo o desenvolvimento das atividades, demonstrando dificuldade nos conteúdos desenvolvidos.

Usa somente a letra script, não identificando a letra cursiva. Lê palavras simples como casa, sala, mesa, etc. Tem realizado as atividades com a ajuda da professora e colegas. Tem se integrado nas brincadeiras propostas. Gosta de atividades práticas como: desenho, recortes, pinturas, dobraduras, jogos. Demonstra ter um

maior conhecimento nos numerais e cálculos. Percebe-se uma grande dificuldade para assimilar determinada atividade: há um entendimento e logo após esquecimento.

Na educação física, participa com entusiasmo e alegria das atividades propostas.

OBS: Aluno aprovado para o 4º ano.

Feliz Natal!

Dezembro/2009.

### **PARECER F3, 1T, 2009.**

A aluna F tem realizado as atividades individuais e em grupo com lentidão. Vem fazendo leitura com algumas dificuldades não observando sinais de pontuação, tom de voz, não reconhecendo e trocando algumas letras. Vem sendo incentivada a fazer a letra mais legível. Na produção escrita, tem sido auxiliada quanto ao desenvolvimento de suas idéias dentro de uma seqüência narrativa, observando a grafia correta das palavras.

Para que se possa desenvolver com maior criatividade os temas propostos, sugiro leitura de diferentes textos em casa, aprimorando dessa forma seu vocabulário.

Tem encontrado dificuldade na adição e subtração e resolução das histórias matemáticas.

Em Estudos Sociais demonstra interesse pelo estudo do bairro. Em Ciências tem realizado as atividades referentes ao estudo das plantas. Em Artes tem participado com entusiasmo das atividades com cores primárias. Em Educação Física tem participado respeitando as regras estabelecidas e executando as atividades propostas. No Ensino Religioso tem vivenciado valores e atitudes de respeito aos colegas.

Junho/2009.

### **PARECER F3, 2T, 2009.**

A aluna F vem fazendo as atividades individuais e em grupo com responsabilidade. Tem solicitado ajuda quando há dúvidas. Tem apresentado um bom relacionamento com os colegas. Vem realizando os cálculos que envolvem as quatro operações, interpretando e resolvendo as histórias matemáticas.

Tem apresentado avanços em relação à leitura, observando o tom de voz e a pontuação. Tem produzido textos.

Em Estudos Sociais tem demonstrado interesse pelo estudo do bairro, família, profissões e cultura afro-brasileira. Em Ciências tem participado do estudo sobre meio-ambiente, higiene, alimentação, sementes, germinação, lixo, plantas, água. Em Artes vem apresentando interesse e dedicação nas atividades sobre expressão artística, cores e dobraduras. Em Educação Física vem realizando as atividades e jogos propostos. No Ensino Religioso tem demonstrado atitudes de respeito à vida e espírito de coleguismo.

Setembro/2009.

### **PARECER F3, 3T, 2009.**

A aluna F demonstrou crescimento e responsabilidade com seus trabalhos em grupo e individuais. Vem realizando leitura, necessitando apenas observar mais a pontuação. Tem interpretado os textos em aula, necessitando esclarecimentos através da releitura. Na escrita, tem sido auxiliada quanto às regras de ortografia, parágrafo. Em seus textos, vem sendo orientada quanto ao desenvolvimento de suas idéias. Em Matemática vem realizando as atividades com empenho e atenção.

Participou atentamente dos projetos da série envolvendo atividades de Estudos Sociais e Ciências. Na Educação Física demonstrou interesse, disposição e facilidade na coordenação dos movimentos. Realizou os trabalhos propostos nas aulas de Artes.

Sugiro que continue participando, no próximo ano, das aulas de reforço e continue lendo e estudando as leis da multiplicação e divisão.

OBS: Aluna aprovada para o 4º ano.

Feliz Natal!

Dezembro/2009.

**PARECER G3, 1T, 2009.**

No decorrer do 1º trimestre, a aluna G vem demonstrando muito interesse em todas as atividades, fazendo-as de sua maneira, solicitando orientações seguidamente, demonstrando certa insegurança, principalmente em atividades de escrita e cálculos.

Em Matemática vem relacionando o valor posicional à grandeza do número envolvendo o milhar. Vem recebendo orientações durante a realização de cálculos que envolvem as quatro operações, pois em sido necessário lembrá-la diariamente como se efetua cada operação matemática.

Vem usando os dedos para fazer contagens nas adições, subtrações; nestas tem recebido auxílio para perceber a necessidade de fazer as transformações de dezena em unidades, das centenas em dezenas e das unidades de milhar em centenas. Nas multiplicações, vem recebendo orientações quando tiver o zero e as divisões vem usando a idéia da distribuição através da representação de desenhos.

Durante a resolução de problemas matemáticos, vem interpretando e relacionando a operação adequada, porém seguidamente vem sendo orientada a rever seus cálculos, pois vem fazendo as contagens erradas.

Nas leituras orais vem fazendo pausas para identificar palavras.

Vem produzindo pequenas histórias, com muitas trocas e omissões de letras, sendo necessário lembrá-la dos sons que as letras produzem para observar e corrigir sua escrita, mas mesmo assim, vem demonstrando dificuldades em perceber as trocas. Como por exemplo: “E ele pepiu o palu iprestado ele falu ele cigua de elama ele foi na gomeia das asapela”.

Em Ciências demonstrou muito envolvimento na confecção do livrinho da alimentação e da pirâmide alimentar.

No projeto Município tem demonstrado envolvimento no trabalho com mapas, demonstrando a curiosidade em localizar os bairros que conhece.

Nas aulas de Educação Física, a aluna vem participando ativamente das atividades individuais e coletivas, nas quais procura escutar com atenção as ordens dadas e colocá-las em prática.

Sugiro que a aluna G continue se dedicando aos trabalhos e participando das aulas da Sala de Recursos e do reforço escolar, pois tem sido necessário retomar diariamente o que foi trabalhado no dia anterior e depois iniciar o trabalho do dia.

Lajeado, Junho de 2009.

**PARECER G3, 2T, 2009.**

Durante esse trimestre, a aluna G demonstrou maior segurança realizando as atividades com mais confiança e aceitando melhor a idéia de testar suas hipóteses. Vem percebendo que no caso de erro, terá uma nova oportunidade de fazer.

Nas produções textuais tem omitido e trocado muitas letras, como por exemplo: “TIU CHAPEZIO VEMELIO TIO LOPO NOU...” (tchau, o chapeuzinho vermelho tinha o lobo mau).

Nas leituras orais, vem fazendo progressos significativos, sendo que as pausas para identificar sílabas e palavras vêm diminuindo, facilitando a compreensão.

G vem realizando as interpretações de textos quando as respostas estão escritas no texto, porém, nas perguntas que requerem uma resposta pessoal, ela vem demonstrando dificuldade em refletir e elaborar.

Em Matemática, vem resolvendo adições e subtrações e nas multiplicações vem demonstrando maior segurança no processo. Sugiro que memorize as leis pois tem errado as mesmas quando não pode olhar. As divisões têm feito somente com orientações e acompanhamento constante.

Quanto aos problemas matemáticos tem feito corretamente com orientação na interpretação e auxílio nos cálculos.

Em História e Geografia vem envolvendo-se no projeto do Município realizando todas as atividades propostas do portfólio com capricho, demonstrando compreensão dos aspectos abordados.

Durante as aulas de Artes vem demonstrando compreensão dos conteúdos estudados e vem utilizando-os nos seus trabalhos, os quais tem realizado com capricho.

Nas aulas de Educação Física vem demonstrando preferência por brincadeiras que exigem pouca movimentação como “adoleta”.

A aluna G deve continuar participando das aulas de recuperação na Sala de Progressão e na Sala de Recursos pois, vem demonstrando avanços significativos em todas as áreas do conhecimento.

Lajeado, setembro de 2009.

**PARECER G3, 3T, 2009.**

A aluna G vem realizando as atividades com atenção, testando suas hipóteses e refazendo atividades ou corrigindo-as, quando necessário.

Vem produzindo histórias com pouco desenvolvimento das ideias; tem trocado e omitindo letras, como por exemplo: A GONTECIDO (acontecido), ACUSTADOS (assustados), AXUDAR (ajudar). Vem recebendo orientações para reler o que escreveu e corrigir. Tem feito parágrafos e usado a pontuação e a letra maiúscula quando necessário.

Nas leituras orais, vem fazendo progressos significativos; as pausas para identificar sílabas e palavras vem diminuindo, facilitando a compreensão.

Em Matemática vem demonstrando maior autonomia, efetuando cálculos que envolvem adição, subtração e multiplicação através da contagem dos dedos e do uso das leis. Seus erros são pela falta de atenção nas contagens. A divisão tem sido feita com acompanhamentos constantes.

Tem solicitado orientações quanto à compreensão resolução dos problemas matemáticos.

No projeto do Município realizou todas as atividades relacionadas aos pontos turísticos com interesse.

Em História e Geografia participou do estudo da cultura afro-brasileira através de pesquisas e atividades diversas.

Envolveu-se nas pesquisas e apresentou aos colegas seu estudo sobre os répteis demonstrando compreensão sobre as características dos animais.

Nas aulas de Educação Física vem participando ativamente das atividades envolvendo relações pessoais.

Sugiro que leia e estude em casa, refazendo as atividades realizadas em aula principalmente os cálculos.

G poderá freqüentar a 4ª série no ano de 2010 através da Progressão Continuada, sendo necessário muito estudo, dedicação e leitura para acompanhar os estudos na série seguinte.

Lajeado, dezembro de 2009.

**PARECER H3, 1T, 2009.**

No decorrer do 1º trimestre o aluno H vem se dedicando bastante durante as atividades propostas, demonstrando preocupação em concluí-las da melhor maneira possível, mas seguidamente vem recebendo orientações para se concentrar em suas atividades e tem levado atividades incompletas para casa, pois não consegue nem copiá-las do quadro.

Em Matemática algumas vezes vem recebendo orientações para relacionar o valor posicional à grandeza do número envolvendo o milhar. Vem realizando cálculos que envolvem as quatro operações, fazendo as contagens nos dedos e nas divisões está usando os palitos para fazer as distribuições. Durante a resolução de problemas matemáticos vem recebendo orientações para interpretar e identificar a operação adequada.

Nas situações de escritas tem produzido textos com seqüência narrativa, vem recebendo orientações quanto à pontuação e ao recuo nos parágrafos, pois vem fazendo uso da mesma somente no final da narrativa e quanto ao uso da letra maiúscula para substantivos próprios. Quanto á ortografia vem recebendo orientações para ler seus escritos, pois vem fazendo muitas omissões e trocas de letras.

Nas leituras vem fazendo muitas pausas para identificar sílabas e palavras, vem demonstrando compreensão do que lê.

No projeto sobre alimentação tem participado das atividades propostas, como a confecção do livrinho, concluindo a maior parte do mesmo.

No projeto Município tem demonstrado interesse pintando a bandeira de Lajeado, mas não realizou a pesquisa sobre os brasões.

Nas aulas de Educação Física, H vem participando ativamente das atividades individuais e coletivas, nas quais procura escutar com atenção as ordens dadas e colocá-las em prática. Tem se destacado em atividades que envolvem concentração como “adoleta”.

Sugiro que H continue se dedicando aos trabalhos e participando das aulas da Sala de Recursos e de reforço.

Lajeado, junho de 2009.

**PARECER H3, 2T, 2009.**

H vem recebendo acompanhamento diário, quanto à realização das atividades individuais, pois vem demonstrando dificuldade em concentrar-se; tem um ritmo próprio para desenvolver as atividades, sendo que seguidamente não tem concluído as mesmas; algumas vezes não consegue nem copiá-las do quadro.

Em Matemática, vem realizando cálculos que envolvem as quatro operações. Vem realizando os problemas matemáticos com autonomia identificando a operação adequada; quando sente necessidade, tem solicitado orientações quanto à interpretação.

Nas situações de escritas tem produzido textos com seqüência narrativa mas vem recebendo orientações quanto ao desenvolvimento dos mesmos pois sua escrita é resumida. Quanto ao uso da letra maiúscula nos substantivos próprios tem sido necessário orientá-lo. Quanto á ortografia vem recebendo orientações para ler seus escritos pois vem fazendo muitas omissões e trocas de letras.

Nas leituras vem fazendo muitas pausas para identificar sílabas e palavras, dificultando a compreensão do que lê.

No projeto Alimentação vem colaborando com as propostas e envolvendo-se nos trabalhos.

Em História e Geografia vem envolvendo-se no projeto do Município realizando as atividades propostas do portfólio, demonstrando compreensão dos aspectos abordados.

Nas aulas de Educação Física vem participando ativamente das atividades individuais e coletivas, realizando-as com desenvoltura.

Sugiro que H continue se dedicando aos trabalhos e participando das aulas da Sala de Recursos.

O aluno está convocado para as aulas de Recuperação.

Lajeado, setembro de 2009.

### **PARECER H3, 3T, 2009.**

H vem recebendo acompanhamento diário, quanto à realização das atividades individuais, pois tem um ritmo próprio, sendo que seguidamente não tem concluído as mesmas demonstrando dificuldade em concentrar-se.

Em Matemática vem realizando cálculos que envolvem as quatro operações com facilidade. Durante a resolução de problemas matemáticos algumas vezes solicita orientações quanto à interpretação para identificar a operação adequada.

Nas situações de escritas tem produzido textos com seqüência narrativa, vem recebendo orientações quanto à pontuação e ao recuo nos parágrafos, pois vem fazendo uso da mesma somente no final da narrativa. Quanto à ortografia vem recebendo orientações para ler seus escritos, pois vem fazendo muitas omissões e trocas de letras.

Nas leituras vem fazendo pausas para identificar sílabas e palavras, dificultando a compreensão do que lê.

No projeto do Município vem realizando todas as atividades propostas relacionadas aos pontos turísticos.

Em História e Geografia tem participado do estudo da cultura afro-brasileira fazendo pesquisas e atividades propostas com interesse.

Nas aulas de Educação Física vem participando ativamente das atividades propostas envolvendo relações pessoais, sabendo respeitar as combinações e regras.

H poderá freqüentar a 4ª série no ano de 2010.

Lajeado, dezembro de 2009.

### **PARECER I3, 1T, 2009.**

Durante esse trimestre o aluno I vem recebendo orientações para se envolver nas aulas. Nas atividades individuais vem recebendo acompanhamento constante quanto a maneira como deve realizar as atividades, mas seguidamente não vem concluindo as mesmas, e nas atividades em grupo tem recebido a ajuda dos colegas. Algumas vezes vem entrando em conflito com os colegas, devido a divergência de ideias.

Nas situações de escrita tem estilo próprio, vem escrevendo espontaneamente seus pensamentos. Quanto à ortografia tem recebido orientações constantemente, pois tem trocado e omitido muitas letras, como por exemplo: ISUCBIUNA AVOE (e subiu numa árvore).

Durante as leituras tem feito interrupções para identificar palavras e sílabas, vem recebendo muito acompanhamento quanto à interpretação para avançar na compreensão dos textos.

No projeto alimentação tem realizado as atividades propostas, mas tem demonstrado pouco interesse no mesmo.

Em Matemática vem recebendo orientações constantemente para efetuar cálculos que envolvem as quatro operações, pois precisa ser lembrado de cada procedimento que deve realizar, desde que deve iniciar a conta pela unidade. Quanto às subtrações, mesmo com a manipulação de material concreto, não vem aceitando a necessidade de fazer as transformações.

Vem fazendo a leitura dos problemas matemáticos, solicitando sempre acompanhamento para a interpretação dizendo que não sabe qual a interpretação deve realizar.

Durante as aulas tem sido muito questionado quanto ao valor posicional e grandeza do número envolvendo o milhar, mas tem feito a identificação e reconhecimento dos mesmos.

Nas aulas de Educação Física, I vem participando ativamente das atividades individuais conforme as ordens dadas, embora, às vezes, tem se distraído, sendo necessária minha intervenção, incentivando-o oralmente e lembrando-o quanto às combinações da turma.

Sugiro que I falte somente quando necessário e continue participando das aulas da Sala de Recursos e freqüente as aulas de reforço, pois neste trimestre faltou em todas a partir da convocação. Sugiro também que desenvolva uma atividade física que desenvolva habilidades motoras pois tenho percebido dificuldades nessa área.

Lajeado, junho de 2009.

### **PARECER I3, 2T, 2009.**

Nesse trimestre não foi possível fazer o relatório do aluno I devido ao número expressivo de faltas.

Lajeado, setembro de 2009.

### **PARECER J3, 1T, 2009.**

A aluna I freqüenta as aulas da 3ª série, turma 32, desde o dia 21/05. Observamos que ela prefere dirigir-se individualmente à professora, fazendo colocações em voz baixa. Isso ela faz antes das aulas, no intervalo, ou em oportunidades extraclasse, como no pátio e pelos corredores da Escola.

Tem se mostrado tranqüila e serena nas aulas. Conversa com os colegas que se aproximam dela e mostra-se bem a vontade no grupo, porém, não se manifesta diante de todos.

Copia as atividades propostas. Às vezes copia, mas não as realiza, observa os colegas fazê-las e ocupa-se com um desenho.

Não solicita auxílio e não avisa que não sabe fazer. Espera a reação e compreensão da professora.

Não tem domínio da escrita e o som das letras. Ao contar, tem usado material concreto, como palitos de picolé, não obedecendo a seqüência correta.

Sugiro que lhe seja proporcionada as atividades desenvolvidas na Sala de Recursos, o que lhe acrescentará na aquisição de autoconfiança, estima e afetividade.

Para auxiliá-la no aspecto cognitivo, será encaminhada para as aulas de recuperação proporcionada pela escola.

Lajeado, junho de 2009.

### **PARECER J3, 2T, 2009.**

J tem apresentado pontualidade e uma ótima freqüência nas aulas.

Tem demonstrado alegria e satisfação ao realizar as atividades propostas.

O seu relacionamento com os colegas e professora é tranqüilo.

Tem resolvido as atividades de matemática com responsabilidade. Para fazer a adição utiliza material concreto (palitos). Para subtrair, necessita auxílio. Tem mostrado domínio dos números e sua quantidade até 10.

Expressa-se através de desenhos, após ouvir uma história, representando uma cena ou fato que ouviu. Tem feito o traçado das letras bem legível. Tem apresentado organização no seu caderno. Tem demonstrado preferência em manifestar-se individualmente para contar as novidades.

J é muito querida, atenciosa e prestativa. Que continue demonstrando força de vontade, participando dos trabalhos em grupos, brincando e realizando as atividades.

Setembro de 2009.

### **PARECER J3, 3T, 2009.**

J tem realizado as atividades propostas, necessitando incentivo externo.

Vem sendo auxiliada pelos colegas e pela professora na realização das atividades.

No grupo, tem se manifestado somente quando solicitada, preferindo conversar individualmente com a professora.

Ainda não consegue identificar todas as letras. Tem feito cópias de palavras e frases do quadro, sem compreender, muitas vezes, o significado das mesmas.

Ao realizar contagens, tem feito com material concreto, usando os dedos para pequenas somas ou subtrações.

Tem participado das atividades recreativas e em jogos somente quando solicitada ou através de estímulo.

Tem um bom relacionamento com os colegas e professora. Gosta de auxiliar na organização da sala de aula. Tem sido muito atenciosa e organizada com o seu material.

Poderá freqüentar a 4ª série no ano de 2010 através da Progressão continuada.

Lajeado, 16 de dezembro de 2009.

### **PARECER K3, 1T, 2009.**

K tem realizado as atividades individuais com o auxílio da professora, necessitando também incentivo na conclusão das tarefas.

Tem solicitado ajuda através de esclarecimentos para identificar as propostas enunciadas, pois desconhece, por exemplo, as palavras com encontro de consoantes (trazer, brincar, prazo,...).

Na escrita tem feito troca de letras e omitindo outras, pois não faz relação entre a letra e o som.

Da mesma forma, tem feito leitura com pausa entre uma sílaba e outra, identificando inicialmente a letra para então fazer a junção, dificultando a compreensão, pois perde o todo.

Vem sendo auxiliado ao resolver cálculos das quatro operações, na construção da seqüência numérica e das leis do 2 ao 5.

Ao resolver problemas matemáticos, tem solicitado auxílio na leitura e compreensão dos mesmos, dificultando a sua conclusão.

Tem participado com respeito e alegria das atividades de educação física, compreendendo as regras nos jogos e brincadeiras.

Deverá continuar freqüentando as aulas da Sala de Recursos e a Progressão.

Lajeado, 08 de junho de 2009.

### **PARECER K3, 2T, 2009.**

K vem sendo auxiliado nas atividades, tanto para ler e compreender o enunciado das questões propostas, como na organização e solução.

No grupo, avançou em vários aspectos, envolvendo-se mais e interagindo com os colegas.

Tem se distraído com conversas com os colegas que ficam muito próximos dele.

Vem sendo auxiliado nas atividades de matemática, principalmente nos cálculos de subtração e divisão, bem como na resolução de problemas. O auxílio dado é através da leitura do problema e de questionamentos sobre as estratégias a serem aplicadas.

K tem feito leitura oral com pausas, sílaba por sílaba, até entender a palavra. Para compreender um texto, tem necessitado ouvir a leitura, conseguindo então, elaborar oralmente as suas conclusões.

Na escrita ainda não consegue fazer a correspondência de algumas letras e os seus sons.

Sugiro que K continue se esforçando, devendo continuar a freqüentar as atividades da Sala de Recursos e as aulas de reforço. É importante que participe semanalmente.

Setembro de 2009.

### **PARECER K3, 3T, 2009.**

K tem realizado as atividades mediante incentivo da professora, pois tem se distraído com facilidade, adiando a conclusão das tarefas.

Vem sendo auxiliado diariamente na leitura e interpretação das ordens e informações dadas por escrito e oralmente.

No grupo, tem se manifestado somente quando solicitado.

Vem apresentando dificuldades na identificação de algumas letras como o "L" e "LH", "S" e "C", "M" e "N". Tem feito leitura de forma pausada, sílaba por sílaba, o que dificulta a compreensão.

Tem feito cópia de atividades e textos sem compreender o significado.  
 Tem sido auxiliado nas atividades de matemática, principalmente nos cálculos de subtração e divisão.  
 Vem sendo auxiliado na leitura e interpretação de histórias matemáticas.  
 Poderá freqüentar a 4ª série no ano de 2010, através da Progressão Continuada.  
 Lajeado, 16 de dezembro de 2009.

### **PARECER L3, 1T, 2009.**

L tem realizado as atividades individuais, necessitando constantemente nosso auxílio para fazer a leitura dos enunciados e identificar a estratégia que deverá aplicar.

Tem feito leitura oral, através de nossa ajuda para descobrir o som de cada letra para, então, ler sílaba por sílaba. Ao elaborar a escrita, também necessita de auxílio e, mesmo assim, omite e troca letras.

Vem apresentando mais facilidade nas atividades de matemática, reconhecendo e aplicando estratégias para solucionar as questões propostas. Ao ser desafiado com problemas matemáticos, requer maiores esclarecimentos. Quando indagado sobre algumas noções, como dúzia, dezena, centena, milhar, tem apresentado domínio.

Notamos que o aluno L está mais envolvido e comprometido com as atividades propostas em aula, pois sempre copia e tenta fazer, buscando auxílio. Tem demonstrado interesse e empenho.

O seu relacionamento em sala de aula é tranqüilo, mantendo laços de amizade, cordialidade e respeito com todos.

Nas atividades de grupos tem participado com entusiasmo, procurando interagir com os colegas.

Encaminhamentos: deverá continuar a participar das aulas de recuperação e realizar as atividades da Sala de Recursos.

Lajeado, 08 de junho de 2009.

### **PARECER L3, 2T, 2009.**

L tem apresentado iniciativa em copiar as atividades do quadro procurando auxílio da professora ao realizá-las. Mesmo assim, tem se distraído com conversas, desviando a sua atenção e a dos seus colegas. No grupo, vem sendo alertado para que evite as situações de conflito com alguns colegas.

Vem apresentando mais entusiasmo nas atividades de matemática, porém, necessita auxílio na leitura dos enunciados dos exercícios. Para interpretar e resolver as situações problemas, vem sendo necessário a leitura de maneira simplificada do conteúdo e dados contidos nas mesmas. Vem solicitando ajuda nos cálculos de subtração e divisão.

L ainda não consegue identificar todas as letras do alfabeto, demonstrando dúvidas quanto ao reconhecimento das letras e também de seus fonemas. Ao ouvir uma história, consegue relatar, demonstrando compreensão, identificando fatos e personagens, porém, oralmente.

Deverá continuar a participar das aulas de reforço e freqüentar a Sala de Recursos. Sugiro que seja incentivado em casa também para que L se empenhe mais na sua aprendizagem.

Setembro de 2009.

### **PARECER L3, 3T, 2009.**

L vem realizando as atividades em aula, necessitando auxílio na leitura do enunciado das mesmas.

Tem sido incentivado a concentrar-se mais em aula, evitando as conversas laterais. Tem se distraído com facilidade.

Vem sendo auxiliado na leitura, pois ainda não reconhece todas as letras.

Tem interpretado os textos trabalhados em aula, mediante a leitura destes pela professora. Essa compreensão tem deito somente oralmente, pois ainda não consegue elaborar por escrito.

Na escrita, tem omitido e trocado letras, inclusive ao copiar do quadro.

Tem realizado as atividades de matemática com o auxílio da professora, principalmente na resolução de cálculos das quatro operações. Com a ajuda de um colega ou professora, tem interpretado corretamente as histórias matemáticas, no entanto, ao aplicar o cálculo adequado comete erros na contagem.

Poderá freqüentar a 4ª série no ano de 2010 através da Progressão Continuada.

Lajeado, 16 de dezembro de 2009.

**PARECER M4, 1T, 2009.**

M vem participando das aulas dando opiniões e sugestões. Tem esquecido de realizar alguns temas de casa e seus cadernos têm demonstrado a necessidade de maior organização. Às vezes precisa ser chamada sua atenção devido à conversa, mas geralmente é sobre o assunto discutido em sala de aula.

Nas produções textuais de M tem sido possível observar que é muito criativo. Tem escrito histórias da foram como fala, empregando basicamente o diálogo, porém, de forma incorreta. Tem feito uso dos conhecimentos para empregar a pontuação, estando esta em processo de construção. Vem esquecendo de empregar as regras gramaticais já trabalhadas. Tem feito uso dos sinais gráficos eventualmente. Tem sido possível perceber sua dificuldade na interpretação dos diferentes tipos de texto, precisando ler mais de uma vez e muitas vezes sendo incoerente nas respostas. Sua leitura oral tem apresentado muitas pausas e nenhuma entonação. Sugiro que realize leituras do seu interesse para melhorar a leitura oral e ampliar seu vocabulário; que realize as correções observando as dicas dadas.

M tem demonstrado compreensão quanto a interpretação de histórias matemáticas de adição e subtração, porém ao calcular tem demonstrado dificuldades em todas as operações. Vem usando os dedos pra resolver os cálculos. Na numeração tem apresentado dúvidas quanto à escrita por extenso. Sugiro que estude as leis e que continue se esforçando na realização destas atividades.

M tem demonstrado gostar de brincadeiras coletivas, principalmente futebol, seguindo as regras à risca e cobrando dos colegas o mesmo. Sua coordenação motora vem sendo mais trabalhada, assim como sua lateralidade, pois em algumas brincadeiras tem se enganado quando é direita e quando é esquerda.

M tem demonstrado interesse nas aulas e contribuído com seu conhecimento mas conversa muito e isso tem atrapalhado sua concentração. Tem um grande potencial de aprendizagem e deve continuar se dedicando, buscando o saber.

Data: 08/06/2009.

**PARECER M4, 2T, 2009.**

M tem demonstrado comprometimento com os estudos, porém em alguns momentos, tem deixado de realizar tarefas de casa. Tem participado das aulas trazendo ideias que enriquecem o grupo. A realização das tarefas de casa são importantes para o desenvolvimento do aluno, portanto, deve fazê-las com empenho e dedicação.

M tem desenvolvido suas produções textuais em parágrafos, com seqüência lógica e coerência dos fatos. Tem feito uso da pontuação e da letra maiúscula na maioria das vezes. A ortografia está em processo de assimilação. Tem demonstrado compreensão do que lê. Sugiro que o aluno busque leituras do seu interesse para melhorar a fluência, aumentar o vocabulário e sanar dúvidas na escrita.

O aluno tem assimilado as noções da adição subtração e divisão tanto na interpretação de HMs, como na realização de cálculos. Vem demonstrando que falta a compreensão das noções de multiplicação. M, sugiro que estude as leis, realize tarefas de fixação, questione em sala de aula sempre que tiver dúvidas.

Nas aulas de Educação Física tem participado das atividades propostas que envolvam destreza com a bola, agilidade, coordenação motora e atenção. Tem colaborado com os colegas respeitando os combinados do grupo e as regras do jogo.

M tem demonstrado interesse e curiosidade em se tratando de conhecimentos gerais. Sugiro que continue buscando informações para se atualizar. Leia sobre os assuntos que estivermos trabalhando para poder participar mais das aulas.

Data: 28/09/2009.

**PARECER M4, 3T, 2009**

M tem demonstrado interesse em adquirir conhecimentos novos, porém, tem avançado pouco na expressão escrita de suas ideias. Sugiro que realize leituras diversas para maior compreensão dos textos e novas associações quanto ao uso da pontuação e emprego da ortografia.

Na matemática tem avançado pouco em seus conhecimentos. Deve continuar se dedicando ao estudo para dominar as quatro operações, a interpretação e a produção de histórias matemáticas. A realização das tarefas de casa é necessária para a progressão dos conhecimentos.

Em 2010 M poderá freqüentar a quinta série.

Dezembro de 2009.

**PARECER N4, 1T, 2009.**

N vem demonstrando interesse pelos assuntos trabalhados, mas tem mostrado preferência em não dividir suas opiniões com os colegas. Da mesma maneira, vem preferindo fazer trabalhos individualmente, podendo realizar as atividades a sua maneira, sem interferências de qualquer outra opinião. Vem procurando fazer todas as cópias e realizar as atividades, mas distrai-se com facilidade, o que acaba lhe prejudicando. Por esta falta de atenção, muitas vezes, acaba pegando o caderno de algum colega emprestado para terminar em casa o que não conseguiu realizar em sala de aula.

N vem demonstrando bastante dificuldade em relação às produções textuais, sendo que ainda não está ordenando ideias, esquecendo pontuação e trocando letras na escrita de palavras, além de estar deixando de utilizar parágrafos. Vem demonstrando interesse por leitura de revista e histórias em quadrinhos. Percebe-se uma grande dificuldade em suas leituras orais, principalmente quando é convidado a ler aquilo que escreveu.

N vem demonstrando facilidade em realizar operações que envolvam adição e subtração, já em relação a multiplicação e a divisão vem mostrando certa dificuldade em resolvê-las. Sua maior dificuldade vem se apresentando na criação e interpretação de histórias matemáticas, pois vem mostrando falta de organização para descrever seus raciocínios, mesmo que estes estejam corretos. Minhas intervenções tem sido com que utilize material concreto e leia com atenção as histórias, para que consiga retirar delas as informações que necessita para montar as informações.

O aluno vem demonstrando gosto pelas atividades esportivas estando sempre pronto para uma brincadeira ou jogo diferente. Vem participando ativamente das propostas trazidas pela professora e tem demonstrado preferência pelo futebol.

O aluno tem demonstrado interesse e entusiasmo frente aos novos assuntos e experiências propostas pela professora. Vem participando ativamente e questionando a professora sobre dúvidas e curiosidades que surgem em relação ao assunto que está sendo trabalhado. Sugiro que realize leituras e faça pesquisas para um bom entendimento do assunto.

**PARECER N4, 2T, 2009.**

N tem apresentado melhoras quanto à organização dos cadernos, demonstrando mais interesse neste trimestre. Tem participado pouco das aulas deixando de manifestar suas ideias para enriquecer o grupo. Durante as atividades em aula, tem se distraído, se atrasando algumas vezes na cópia e com isso não estando pronto na hora da correção. Sugiro que o aluno continue se esforçando para progredir cada vez mais.

N tem realizado produções sucintas, com frases pequenas e repetitivas. Tem escrito da forma como fala, porém tem organizado as ideias em pequenos parágrafos. Na leitura oral, tem demonstrado muita dificuldade na dicção e na interpretação. Sugiro que o aluno busque leituras do seu interesse para aumentar o vocabulário, melhorar a fluência na leitura e a compreensão dos textos.

N tem identificado e reconhecido números romanos. Tem interpretado histórias matemáticas, porém não tem conseguido concluí-las, dando a resposta apropriada. Tem identificado o valor posicional dos algarismos de um número, porém não tem reconhecido a classe a que pertence. Tem realizado cálculos de adição e subtração, mas tem demonstrado dificuldades na multiplicação e divisão. Oportunidades de recuperação tem sido oferecidas ao aluno. Sugiro que o aluno estude as leis, realize tarefas de fixação, questione em sala de aula sempre que tiver dúvidas.

Nas aulas de educação física tem participado das atividades propostas que envolvam destreza com bola, agilidade, coordenação motora e atenção. Tem colaborado com os colegas respeitando os combinados do grupo e as regras dos jogos. Vem demonstrando criatividade em inventar brincadeiras com os colegas.

N tem demonstrado interesse e curiosidade em se tratando de conhecimentos gerais. Ao realizar pesquisas, o aluno deve desenvolver o tema dado. Sugiro que continue buscando informações para se atualizar. A leitura sobre os assuntos que estivermos trabalhando auxilia a participar mais das aulas e progredir em seus conhecimentos.

Data: 28/09/2009.

**PARECER N4, 3T, 2009.**

N tem demonstrado interesse em adquirir conhecimentos novos, porém, tem demonstrado pouca compreensão do que lê. Sugiro que realize leituras diversas para maior memorização visual das palavras de uso freqüente, e para melhorar a fluência, realize leituras em voz alta. Na matemática, tem avançado em seus conhecimentos. Deve continuar se dedicando à realização de expressões numéricas. Sugiro que busque atividades durante as férias para continuar avançando em seus conhecimentos.

Em 2010 N poderá freqüentar a quinta série.  
Dezembro de 2009.

**PARECER O4, 1T, 2009.**

O vem apresentando uma melhora em seu relacionamento com o grupo no qual, hoje tem contribuído mais com suas opiniões do que no início do ano. Vem cumprindo com as regras estabelecidas pela turma e realizado suas atividades com atenção, questionando sempre que preciso. Os seus trabalhos geralmente vem sendo entregues com pontualidade mas alguns trabalhos e temas de casa tem ficado incompletos por falta de atenção.

O vem demonstrando compreender melhor os passos de uma produção escrita, apresentando seqüência narrativa e coerência no texto. Vem reconhecendo os sinais gráficos de pontuação e acentuação mas, ao empregá-los tem apresentado algumas dúvidas. Vem lendo com fluência as palavras e treinando a entonação de diferentes falas.

O vem avançando na matemática. Tem interpretado melhor situações problemas, resolvendo-as da forma correta. Vem reconhecendo os números acima de 10 mil mas tem apresentado dificuldades em relacioná-los as quantidades. Tem uma boa memorização das tabuadas, o que o auxilia em cálculos de multiplicação.

O vem demonstrando interesse pelas atividades físicas, principalmente pelo futebol. Quando as atividades físicas são dirigidas, tem se mostrado sempre pronto e escutando com atenção as ordens e regras estabelecidas.

O vem demonstrando interesse e dedicação aos temas propostos.  
Junho de 2009.

**PARECER O4, 2T, 2009.**

O aluno O vem apresentando um crescimento satisfatório no relacionamento em grupo, opinando mais nos debates, conversas em grupo, mostrando segurança e autoconfiança. Deve observar as faltas para não prejudicar seu aprendizado e acompanhamento escolar. Vem mostrando organização nos materiais em aula, porém às vezes, ainda esquece de apresentar e realizar algumas tarefas e trabalhos solicitados. Cumpre as regras estabelecidas pela turma. Deve evitar conversas e distrações em aula. Tem procurado esclarecer suas dúvidas junto à professora, sempre que necessário.

O aluno O vem construindo textos e escritas livres, observando as regras e ortografia, pontuação, seqüência lógica de fatos, embora pode ater-se mais na hora de fazê-los. Escrevendo com calma, clareza e expressando-se com maior naturalidade. Tem demonstrado interesse na aprendizagem das regras gramaticais e realizado com sucesso os exercícios propostos. Pode ler com tem de voz mais alto.

O vem demonstrando uma melhora na resolução de atividades lógicas matemáticas, resolvendo situações problemas e cálculos. Para estes, é necessário auxílio de material concreto, e que vem sendo e será trabalhado no terceiro trimestre. Relaciona os números as suas respectivas quantidades acima de 10 mil, mas possui um pouco de dificuldade, trocando em alguns momentos as ordens do número. Isso continuará a ser trabalhado também no terceiro trimestre. Geralmente pede auxílio da professora para resolver situações que exigem mais de um cálculo, no sentido de compreensão das tarefas e principalmente nos desafios matemáticos. Deve estudar muito a tabuada.

O vem demonstrando gosto pelas atividades esportivas propostas. Escuta a professora, realiza o solicitado e cumpre com atenção as regras estabelecidas. Integrando-se com o grupo de maneira amigável, aceitando as opiniões e colaborando.

Vem apresentado motivação e interesse pelos conteúdos estudados neste trimestre, fazendo relações, experiências, descobertas. Participa, dando opiniões, fazendo perguntas.

Data: 28/09/2009.

**PARECER O4, 3T, 2009.**

O aluno O vem apresentando crescimento satisfatório no relacionamento em grupo, opinando nos debates, conversas em grupo, mostrando segurança e autoconfiança. Pode organizar-se melhor na entrega dos trabalhos solicitados, fazendo-as quando combinado e trazer os temas de casa feitos quando os tem.

Vem apresentando colaboração nos debates sobre assuntos em estudo. Tem procurado esclarecer suas dúvidas junto à professora, sempre que necessário.

O aluno O vem construindo textos e escritas livres, observando as regras e ortografia, pontuação, seqüência lógica de fatos. Tem realizado as tarefas escritas diversas com espontaneidade, porém, é necessário motivá-lo na maioria das vezes para completar suas histórias, textos escritos, pois procura logo terminá-los. Deve distrair-se menos com conversas.

Tem demonstrado interesse na aprendizagem das regras gramaticais e realizando com sucesso os exercícios, das quais serão trabalhadas e fixadas nos anos seguintes.

O aluno vem demonstrando uma melhora na resolução de atividades lógicas matemáticas, resolvendo situações problemas e cálculos. Para estes, às vezes, são necessários materiais concretos, o que vem sendo e Serpa continuado a trabalhar. Às vezes pede auxílio da professora para resolver situações que exigem mais de um cálculo, nos problemas e desafios matemáticos, porém vem demonstrando segurança para resolver as tarefas propostas, mas é necessário mais estudo da tabuada e dos conteúdos em geral trabalhados em matemática.

Escuta a professora, realiza o solicitado e cumpre com atenção as regras estabelecidas. Gosta de atividades recreativas e ativas, principalmente jogar futebol.

Vem apresentando motivação e interesse pelos conteúdos estudados neste trimestre, fazendo relações, experiências, descobertas. Participa, dando opiniões, fazendo perguntas. Vem demonstrando gosto e motivação pelas tradições e história do nosso Estado.

Aprovado para freqüentar a 5ª série em 2010. Parabéns!

Data: 16/12/2009.