

Educação Matemática, processos de regulação e o Programa Escola Ativa

Mathematics education, regulatory processes and the Escola Ativa Program

Fernanda WANDERER¹

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar a educação matemática produzida pelo Programa *Escola Ativa* (PEA). Seu referencial teórico é constituído pela Etnomatemática em uma perspectiva que articula o pensamento de Michel Foucault com a obra tardia de Ludwig Wittgenstein. Foram examinados os Cadernos de Matemática utilizados pelos professores e alunos do PEA, seguindo a análise do discurso foucaultiana. O exame do material mostrou que o Programa é um mecanismo regulamentador do conjunto da população do campo que atua sobre as condutas de professores e alunos e também sobre o próprio pensamento infantil, produzindo subjetividades específicas para os sujeitos escolares.

Palavras-chave: Educação Matemática. Programa Escola Ativa. Escolas Multisseriadas do Campo. Regulação.

Abstract

The paper aims to analyze the mathematics education produced by the *Escola Ativa Program* (in Portuguese, *Programa Escola Ativa* – PEA). Its theoretical framework consists of Ethnomatematics in a perspective that articulates the thought of Michel Foucault's with Ludwig Wittgenstein's later work. Were examined the Mathematics's books used by teachers and students from the perspective of the Foucault's discourse analysis. The examination of this material showed that the PEA is a regulatory mechanism of the whole of the peasant population that acts on the conduct of teachers and students and also on own children's thinking, producing specific subjectivities for school subjects.

Keywords: Mathematics Education. Escola Ativa Program. Peasant Multigrade Schools. Regulation.

1 Doutora em Educação (UNISINOS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Endereço: Rua Inácio Vasconcelos, 40/1003. Bairro Boa Vista. Porto Alegre, RS. CEP.: 90480-160 Tel.: (51) 99985-7468. E-mail: <fernandawanderer@gmail.com>.

Introdução

O artigo apresenta resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido com o propósito de analisar a educação matemática produzida pelo Programa Escola Ativa (PEA). Toma como referencial teórico a Etnomatemática em uma perspectiva que articula o pensamento de Michel Foucault com a obra tardia de Ludwig Wittgenstein. Em consonância com os objetivos do projeto, esse trabalho mostra os mecanismos de regulação engendrados pela educação matemática sobre a conduta dos professores e alunos e sobre o pensamento infantil dos sujeitos do campo.

O PEA se constitui em uma das políticas públicas educacionais que têm sido desenvolvidas em escolas multisseriadas do campo para qualificar o desempenho dos alunos e, assim, reduzir a repetência e a evasão. As ações realizadas pelo Programa envolvem, centralmente, a promoção de Cursos de Formação Continuada aos docentes e a elaboração e distribuição de materiais didáticos para professores e alunos. Seu início ocorreu em 1997, quando foi implementado em alguns estados do Nordeste, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC. Já em 2007, o PEA configura-se como uma das ações de Política Nacional de Educação do Campo em virtude de sua transferência para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Atualmente, o PEA encontra-se em fase de finalização, sendo substituído gradativamente pelo Programa *Escola da Terra*. Mas, como destacado por Wanderer e Knijnik (2014), mesmo que ocorra o encerramento das atividades do PEA, pesquisas sobre ele mantêm sua relevância. Em primeiro lugar, pelo fato do Programa *Escola da Terra* sustentar-se no PEA, ou seja, uma análise mais aprofundada dos documentos desse pode trazer elementos que favoreçam a conformação do novo Programa. E, além disso, as atividades do PEA ainda estão sendo realizadas e seus materiais utilizados pelos professores e alunos das escolas multisseriadas do campo.

Estudos, como os de Gonçalves (2009), Azevedo (2010) e Melo e Souza (2013), destacam aspectos relevantes potencializados pelo PEA, mas também suas fragilidades e limitações. Mesmo que as pesquisas tenham sido realizadas em espaços distintos e com referenciais teóricos diferentes dos aqui utilizados, elas mostram que a implementação do PEA ampliou o acesso à escola pública e gratuita nas comunidades rurais e melhorou a infraestrutura das mesmas, principalmente com a distribuição dos Cadernos para professores e alunos. Por outro lado, as investigações apontam fragilidades no desenvolvimento do Programa que se referem à falta de continuidade das ações previstas (principalmente aquelas relacionadas à capacitação dos professores) e dificuldades na distribuição dos materiais. Mas há também questões de cunho pedagógico e curricular que se

mostram mais complexas, como a desconexão entre as atividades propostas nos Cadernos e a forma de vida rural, fazendo com que um dos objetivos gerais do Programa, que é a *valorização das culturais rurais*, não se efetive completamente.

Especificamente na área da Educação Matemática são relevantes os trabalhos sobre o PEA realizados por Knijnik e Wanderer (2013) e Wanderer e Knijnik (2014). A pesquisa de Knijnik e Wanderer (2013) mostrou que o PEA atua como um dispositivo de governo da população do campo que institui uma visão despolitizada e romântico campo, trivializa a necessidade de teorização para informar os processos educativos e posiciona a forma de vida camponesa em um patamar inferior ao da forma de vida urbana. Já em Wanderer e Knijnik (2014), as autoras mostram que a avaliação proposta pelo PEA na área da Educação Matemática é concebida como um mecanismo de disciplinamento dos corpos e dos saberes que está presente em todas as etapas da aprendizagem da matemática.

Este estudo está em consonância com os trabalhos de Knijnik e Wanderer (2013) e Wanderer e Knijnik (2014), enfocando a educação matemática que se realiza nas escolas multisseriadas do campo que participam do PEA. O significado atribuído à expressão *educação matemática*, neste artigo, é convergente com as posições de Valero (2009), que a considera como mecanismos, envolvendo o aprender e o ensinar matemática, que se desenvolvem em espaços educativos escolares e não escolares, implicados em processos de regulação, assujeitamento e subjetivação. É com esses entendimentos que a educação matemática do PEA é analisada, considerando-a como uma tecnologia de poder implicada na condução de condutas de professores e alunos do campo, sujeitando-os, regulando-os e produzindo-os como sujeitos de modos específicos.

O artigo está dividido em cinco seções. A primeira consiste nesta Introdução. Na segunda seção são discutidas as principais ideias do referencial teórico utilizado. Na terceira são apresentados os materiais de pesquisa examinados e a metodologia empregada. A quarta seção evidencia a análise do material. Na última, são destacadas algumas questões a título de conclusão.

Referencial teórico

As bases teóricas que sustentam a investigação realizada advêm da perspectiva Etnomatemática, que emerge em meados da década de 70 do século passado, com os estudos de Ubiratan D'Ambrosio. Sendo referido como o autor mais influente nessa perspectiva, D'Ambrosio (2008, p. 35), expressa que o Programa Etnomatemática teve sua origem na busca de “[...] entender o fazer e o saber matemático de culturas marginalizadas”. Desde então, os estudos

etnomatemáticos estão focados no exame das diferentes formas de produzir e de pensar a matemática, compreendendo-a como um saber presente em todas as formas de vida, incluindo a acadêmica e a escolar.

Se em um primeiro momento o termo *etnomatemática* pode indicar um campo de estudos que visa associar a matemática com a cultura de um grupo, um olhar mais denso indica que ela não se limita a essa associação. Ela pretende valorizar a produção de conhecimentos matemáticos praticados por diferentes formas de vida, considerando que esse conhecimento é produzido historicamente. Ou seja, que grupos desenvolvem suas maneiras próprias e específicas de contar, medir, fazer contas. Porém, determinados grupos impuseram o seu jeito de pensar e praticar matemática como sendo *o correto*, ao passo que silenciaram e negaram os conhecimentos de outros (KNIJNIK, 2014).

A Etnomatemática constitui-se em um campo vasto e heterogêneo, impossibilitando a enunciação de generalizações no que diz respeito a seus aspectos teórico-metodológicos. Entre esses diferentes modos, neste artigo, a Etnomatemática é tomada como uma caixa de ferramentas que possibilita: “[...] analisar os discursos que instituem as Matemáticas Acadêmica e Escolar e seus efeitos de verdade e examinar os jogos de linguagem que constituem cada uma das diferentes Matemáticas, analisando suas semelhanças de família” (KNIJNIK et al., 2013, p. 28).

Na formulação de Knijnik et al. (2013), se fazem presentes ideias da obra tardia de Wittgenstein (como *jogos de linguagem, semelhanças de família e formas de vida*) e ferramentas do pensamento de Foucault (como *discurso e efeitos de verdade*). Pesquisas recentes, como as desenvolvidas por Knijnik (2014, 2012), Knijnik e Wanderer (2013), Knijnik e Giongo (2009), entre outras, evidenciam as possibilidades analíticas do uso das ferramentas de Foucault e Wittgenstein para examinarmos questões do campo da Educação Matemática. Tais pesquisas destacam que a articulação entre o pensamento dos filósofos (Foucault e Wittgenstein) pode ser efetivada pela convergência de seus entendimentos a respeito da linguagem. Além disso, de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 34-35), Foucault e Wittgenstein praticam uma filosofia “[...] não-representacionista, não-essencialista, não-fundacionalista [...]”, que se afasta dos aspectos formais da linguagem e enfatiza a dimensão estratégica do discurso.

Em efeito, Wittgenstein, em sua obra *Investigações Filosóficas* (2004), propõe-se a discutir as formas de linguagem presentes nas diversas culturas (SANTOS, 2008), desenvolvendo conceitos, como jogos de linguagem e formas de vida. Nessa obra, o filósofo concebe a linguagem não mais com as marcas da universalidade, perfeição e ordem, como se preexistisse às ações humanas. “[...] não *aspiramos* a um ideal: Como se nossas proposições habituais e vagas não tivessem ainda um

sentido irrepreensível, e uma linguagem perfeita estivesse ainda por ser construída por nós” (WITTGENSTEIN, 2004, p. 68, grifos do autor). Repudia a noção de um fundamento ontológico para a linguagem, a qual assume um caráter contingente e particular, adquirindo sentido mediante seus diversos *usos*. Dessa forma, sendo a significação de uma palavra gerada pelo seu uso, a possibilidade de essências ou garantias fixas para a linguagem é posta sob suspeição, levando-nos a questionar também a existência de uma linguagem matemática única e com significados fixos.

Ao destacar que muitas linguagens ganham sentido mediante seus usos, Wittgenstein (2004, p. 19, grifo do autor) discute a noção de jogos de linguagem: “Chamarei de ‘jogo de linguagem’ também a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada.” Processos como descrever objetos, relatar acontecimentos, construir hipóteses e analisá-las, resolver tarefas de cálculo aplicado, entre outros, são denominados de jogos de linguagem. Para Santos (2008), é a própria dinâmica cultural, ou as formas de vida, que produzem tanto os novos jogos de linguagem quanto o possível esquecimento de outros.

Pode-se dizer que a noção de forma de vida passa a ser compreendida, na obra de maturidade de Wittgenstein, como uma engrenagem associada à produção dos jogos de linguagem. Com a expressão “[...] forma de vida [...]”, seguindo Grayling (2002, p. 101), Wittgenstein está se referindo a “[...] práticas, tradições [...]” que os humanos “[...] compartilham entre si, e que é, portanto, pressuposto na linguagem que usam”. Afirma que a significação das palavras – e poder-se-ia acrescentar, das linguagens matemáticas – é constituída no contexto de uma dada forma de vida. Assim, as matemáticas geradas por grupos culturais específicos podem ser entendidas como conjuntos de jogos de linguagem associados a diferentes formas de vida, agregando critérios de racionalidade específicos. Porém, esses diferentes jogos não possuem uma essência invariável que os mantenha completamente incomunicáveis uns dos outros, nem uma propriedade comum a todos eles, mas algumas analogias ou parentescos - o que Wittgenstein (2004) denomina semelhanças de família.

Os argumentos desenvolvidos por Wittgenstein sobre os jogos de linguagem e suas semelhanças de família são produtivos para que se problematize o entendimento de uma razão universal e fundacionista que sustenta o pensamento moderno, a ciência e a própria matemática. Knijnik (2013) destaca que com as lentes teóricas da obra tardia de Wittgenstein é possível dizer que há distintos conjuntos de jogos de linguagem matemáticos que correspondem a formas de vida específicas (como a escolar, a acadêmica, a camponesa, a indígena), mas que guardam, em diferentes graus, semelhança com outros jogos (produzidos pela forma de vida à qual estão associados ou por outras formas de vida).

Como mencionado anteriormente, a formulação de Knijniket al. (2013) sobre a Etnomatemática também se serve das teorizações da obra de Foucault, em especial as noções de discurso, poder-saber e regimes de verdade. Em efeito, ao considerar a matemática acadêmica e a matemática escolar como discursos, no sentido foucaultiano, a Etnomatemática permite analisar os vínculos de tais discursos com a produção de relações de poder-saber e com a constituição de regimes de verdade. Expressa Foucault (2003a, p. 8): “[...] o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que ele de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discursos”. Yazbek (2013) destaca que o filósofo situa o saber no âmbito das relações de poder e das lutas políticas próprias da Modernidade, considerando a verdade como uma produção histórica.

Na discussão sobre o poder, o filósofo estabelece seus vínculos também com a política geral da verdade. Expressa, assim, seu entendimento de verdade: “[...] o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2003a, p. 13). Assim, na ordem discursiva que engendra a matemática acadêmica e a matemática escolar são produzidas verdades sobre essa área do conhecimento, que atuam na geração de concepções sobre como deve ser uma boa aula de matemática, quais conhecimentos devem ser estudados (e quais devem ficar ausentes), quem são os bons professores e alunos e, até mesmo, como esse campo atua na sociedade, demarcando diferenças, construindo identidades e regulando condutas eo próprio pensamento.

São essas ideias que sustentaram a análise realizada sobre os documentos do Programa Escola Ativa, que será apresentada nas próximas seções.

Metodologia

O material de pesquisa escrutinado neste artigo abrange os documentos da área da Matemática disponibilizados pelo PEA aos professores e alunos. Foram seis os Cadernos examinados: um endereçado aos professores, denominado Caderno do Educador: Matemática (ALVES, 2010a) e outros cinco destinados, respectivamente, aos alunos que estudam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (ALVES, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f). O Caderno do Educador tem por objetivo mostrar, aos professores, os livros usados pelos alunos, destacando seus objetivos, metodologia e fundamentos pedagógicos. Já os Cadernos endereçados aos alunos iniciam com algumas orientações sobre sua organização e, em seguida, são apresentadas as diferentes unidades (ou capítulos) que compõem os Cadernos,

nas quais há explicações sobre os conteúdos abordados e os exercícios a serem resolvidos. As atividades propostas aos alunos recebem uma indicação específica sobre seu desenvolvimento, ou seja, é dito se a tarefa deverá ser: individual, em duplas, em pequenos grupos, coletiva, individual com o acompanhamento do educador, apenas de leitura, escrita no caderno, tema de casa ou avaliativa. Ao final de cada Caderno há o Caderno de Avaliação (com atividades a serem realizadas pelos alunos como forma de avaliação) e Materiais a serem usados nas brincadeiras (moldes para a construção de sólidos geométricos, régua, cartelas para a realização de jogos, cédulas de dinheiro, entre outros).

Em consonância com o referencial teórico do estudo, esses documentos foram examinados desde a perspectiva da análise do discurso foucaultiana. Como já tem sido recorrentemente citado, para Foucault, o discurso, constituído por um conjunto de enunciados, pode ser compreendido como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. (2002, p. 56). Seguindo o autor, ao estudar os discursos sobre a educação matemática presentes nos materiais do PEA, busquei analisá-los por aquilo que dizem e pelas regras que os geram, não me prendendo aos significados dos signos que os compõem.

A possibilidade dos discursos instituírem significados para as coisas, objetos, conhecimentos e pessoas está associada com a produção da verdade, com aquilo que cada grupo ou sociedade toma como verdadeiro em uma determinada época. Como explica Diaz (2012, p. 8): “Os discursos não são figuras que se encaixam aleatoriamente sobre processos mudos. Surgem seguindo regularidades. Estas estabelecem o que cada época histórica considera verdadeiro e formam parte do arquivo estudado pela arqueologia filosófica”. E, mais adiante, a autora evidencia a relação entre a verdade e as práticas: “A produção da verdade é descoberta nas práticas. Os objetos são produto das práticas. Portanto, não há coisas, não há objetos; melhor dito, existem as coisas ou os objetos que as práticas produzem”. (DIAZ, 2012, p.12-13).

O material de pesquisa reunido neste artigo foi examinado buscando encontrar *as coisas ou os objetos* que os jogos de linguagem da área da educação matemática do PEA produzem sobre os professores e alunos. Fischer (2012), discutindo sobre o uso da análise do discurso nas pesquisas em educação, destaca que, para Foucault,

[...] é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. (FISCHER, 2012, p. 74).

Em termos metodológicos, a autora enfatiza que o trabalho do pesquisador será “constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise” (FISCHER, 2012, p. 74).

Essa foi a estratégia analítica utilizada sobre os Cadernos do PEA examinados neste artigo, cujo resultado será evidenciado na próxima seção.

Regulando os sujeitos escolares da área da Matemática

A análise efetivada sobre os Cadernos do PEA da área da Educação Matemática endereçados aos professores e alunos mostrou que há uma regulação das condutas dos docentes e discentes e, no limite, do próprio pensamento infantil. A regulação, aqui, é tomada no sentido discutido por Foucault. Em *História da sexualidade: a vontade de saber*, o filósofo (2003b) empreende uma análise sobre as modificações nos mecanismos de poder que ocorreram no Ocidente a partir da época clássica, quando o poder soberano vai sofrendo modificações, ganhando complementos, fazendo com que outras relações também passem a operar, muito mais centradas na vida da população, em sua regulamentação e gestão: a biopolítica.

Problematizando o surgimento dessa *nova tecnologia* de poder, a biopolítica, Foucault (2003b) destaca o quanto ela se centra tanto na sujeição dos corpos quanto na regulamentação dos processos da vida da população. Dessa forma, há uma proliferação de técnicas disciplinares atuando tanto sobre o corpo individual (nos colégios, hospitais e prisões) quanto nas esferas políticas e econômicas que buscam o controle da população. Para o filósofo, a articulação dessas tecnologias de poder – uma centrada no corpo e a outra, nos processos da vida – constituirá “[...] a grande tecnologia do poder no século XIX.” (FOUCAULT, 2003b, p. 132). A biopolítica, segundo Veiga-Neto (2005, p. 35) exercida por meio do biopoder, “[...] toma a população como seu objeto, como um grande corpo vivo, de modo a conseguir governar da melhor maneira possível essa população”. Dessa forma, a biopolítica, como tecnologia de poder, opera no âmbito da vida da população, regulando suas condutas com a finalidade de produzir subjetividades específicas para os sujeitos.

Utilizando-se dos estudos de Foucault sobre as tecnologias de poder que passam a operar sobre a vida da população, conduzindo suas condutas, estudos têm mostrado o quanto a Educação pode ser tomada como “[...] um aparato

de regulação” (WALKERDINE, 1998, p.158), ou como um “[...] conjunto de ações que têm por objetivo principal conduzir os que não estavam aí — os recém chegados, as crianças, os estranhos, os estrangeiros, os outros — para o interior de uma cultura que já estava aí” (VEIGA-NETO, 2010, p. 14). Na esteira dessas pesquisas, o PEA é analisado, neste artigo, como um desses mecanismos regulamentadores do conjunto da população do campo que atua sobre as subjetividades de professores e alunos e também sobre o próprio pensamento infantil.

Regulando as condutas e produzindo subjetividades

O exame dos Cadernos do PEA evidenciou que o Programa, por meio das orientações aos docentes, põe em ação um conjunto de técnicas capazes de produzir subjetividades específicas para professores e alunos do campo. A subjetividade, aqui, é utilizada no sentido discutido por Foucault, em especial, sua problematização a respeito das *tecnologias do eu*, ou seja: “[...] as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo [...]” (FOUCAULT, 2001, p. 11). Seguindo a discussão foucaultiana, Paraiso (2014, p. 31-32) destaca que a subjetividade pode ser entendida “[...] como produzida pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados.”. De acordo com Foucault e Paraiso, pode-se dizer que os textos presentes nos documentos do PEA também produzem subjetividades específicas para os professores e alunos do campo, como mostram os excertos abaixo:

Sugerimos ao professor ler com atenção as sugestões desse manual e, antes de iniciar uma nova unidade do livro, consultar a orientação aqui apresentada para enriquecer o trabalho com o conteúdo a ser desenvolvido. (ALVES, 2010a, p. 4, grifos nossos).

Sempre que for necessário, é bom que o professor acrescente informações e exercícios que possam contribuir para melhor compreensão do conteúdo. (ALVES, 2010a, p.7, grifos nossos).

Terminado o trabalho de uma unidade de estudo, há indicação de avaliação pela presença do ícone próprio. O aluno se dirige à página correspondente no final do livro, faz a avaliação que em seguida é entregue ao professor. *Este deve analisar o que o aluno fez, anotar o seu resultado em ficha própria e sempre escrever algumas observações sobre o progresso dele.* (ALVES, 2010a, p. 9, grifos nossos).

O professor deve conversar com os alunos a respeito dessa finalidade do dever de casa para que eles possam se autoavaliar e terem consciência de suas necessidades. Por isso, sempre que trazem um dever realizado, devem apresentá-lo ao professor para que ele possa analisar o desempenho do aluno e *fazer anotações a respeito do seu avanço.* (ALVES, 2010a, p. 13, grifos nossos).

Nem sempre os alunos saberão escrever os números no cartaz. Você [professor], então, vai escrevê-los e eles ficarão observando; depois, você lerá os números e pedirá que eles repitam. [...] *Isso deve ser feito todos os dias, durante o 1 semestre. Somente quando a turma estiver trabalhando a unidade 6 é que os alunos vão formar grupos, classificando os objetos da caixa.* (ALVES, 2010a, p. 25, grifos nossos).

Um jogo não deve ser disputado apenas uma vez, mas repetido quantas vezes os alunos tiverem vontade de jogar. A repetição promove, cada vez mais, a compreensão e a *consolidação do conteúdo matemático* inserido no jogo. (ALVES, 2010a, p. 13, grifos nossos).

Os fragmentos selecionados evidenciam o quanto professores e alunos passam a ser descritos, nomeados e tipificados pelos documentos do PEA. Aos professores é dito não apenas o que *devem* fazer, mas também *como fazer* para planejar, efetivar as aulas, avaliar e preparar o *tema de casa*. Pode-se dizer, seguindo Wittgenstein, que os jogos de linguagem referentes às ações dos professores vão informando o que é ser um bom *professor de Matemática* para os alunos do campo: são aqueles que lêem, com atenção, as sugestões do Caderno de Orientações para planejar suas aulas; priorizam os conteúdos previstos e seguem as unidades temáticas dos Cadernos; usam jogos repetidas vezes, fazem anotações para avaliar os alunos e incentivam o tema de casa.

Entre as muitas questões que aqui poderiam ser mais tensionadas, como aquelas que envolvem planejamento e avaliação, destaco a referente ao enunciado que diz da *importância do uso dos jogos nas aulas de Matemática*, recorrente no discurso da Educação Matemática Escolar. Com o apoio das lentes teóricas que sustentam este artigo, pode-se dizer que não se trata de qualquer jogo. Como é dito nas orientações do PEA aos professores, o jogo a ser trabalhado com os alunos deve envolver um conteúdo de matemática e ser repetido várias vezes, uma vez que *a repetição promove, cada vez mais, a compreensão e a consolidação do conteúdo matemático inserido no jogo*. Mas, além da ênfase ao conteúdo matemático, o jogo envolve outras dimensões, como comportamento, liderança e inteligência: “[...] o jogo possibilita muitas aprendizagens e *permite ao professor observar como a criança se comporta, se participa ativamente, se lidera, se demonstra compreender as regras e se consegue ganhar demonstrando habilidades e estratégias inteligentes*” (ALVES, 2010a, p. 13, grifos nossos).

Ao mencionar que os jogos são relevantes e *devem* ser estimulados, as orientações do PEA dizem que o jogo possibilita aprendizagens referentes ao conteúdo matemático e que existe um forte vínculo entre jogo, liderança e inteligência, como os excertos antes citados mostraram. “Através de muitas formas, pois, vários conceitos e aspectos da prática são destacados como características cruciais da pedagogia e, conseqüentemente, do que significa ser um/a bom/boa professor/a” (WALKERDINE, 1998, p. 154). Assim, o *bom professor de Matemática*, para o PEA, é aquele que usa jogos nas aulas, mas vai além disso... é um professor que sabe analisar o jogo e estabelecer as relações entre jogo e vitória com liderança e inteligência.

Nos jogos de linguagem referentes às ações esperadas dos professores, como expresso nos fragmentos mencionados, há a produção de um jeito de ser professor, o qual observa atentamente as atitudes dos alunos durante os jogos, conversa sobre o tema de casa, analisa o que o aluno fez e anota em fichas próprias, escreve observações sobre o progresso dos alunos e sabe intervir quando ocorrem as dificuldades. Entre essas muitas tarefas que o PEA designa aos professores está uma observação detalhada de todas as ações dos alunos, incluindo, até mesmo, suas formas de usar o lápis. “É importante que você, professor, leia os comandos [de uma atividade] para os alunos que ainda não são alfabetizados. Enquanto os observa, *atente para a forma de pegar o lápis e como fazem os traços nos desenhos.*” (ALVES, 2010a, p. 22, grifos nossos).

Relaciono essa reflexão com a análise de Paraíso (2002) sobre o *currículo da mídia educativa*. Ao examinar textos da mídia endereçados aos professores (programas televisivos do Canal Futura, peças publicitárias e números da

Revista TV Escola), entre os anos de 1999 a 2000, a autora afirma que o discurso da mídia educativa pode ser considerado como um currículo de formação docente, pois é um texto que prescreve saberes, indica modos de ser e de se conduzir na sala de aula, sugere métodos de ensino e ensina conhecimentos. “Trata-se de um texto conduta da conduta; envolvido, portanto, em processos de produção de subjetividades.” (PARAÍSO, 2002, p. 2). Assim como a autora, também diria que os jogos de linguagem que constituem as orientações do PEA aos professores podem ser tomados como um *texto conduta da conduta*, envolvido em processos de subjetivação que fabricam um tipo específico de professor para atuar nas escolas do campo (que lê as orientações do PEA prioriza os conteúdos, trabalha com jogos, registra e analisa os conhecimentos dos alunos, incentiva o tema de casa, conversa e sabe intervir para sanar dificuldades).

Mesmo que as orientações sejam endereçadas aos professores do PEA, nelas também há a produção de subjetividades específicas para os alunos do campo. Pode-se dizer que um *bom aluno* vai sendo gestado nesses jogos de linguagem que, além de realizar com êxito as atividades em sala de aula e o tema de casa, é capaz de ser comportar bem, ou seja, participar ativamente das atividades, liderar, compreender as regras dos jogos propostose ganhar, demonstrando habilidades e estratégias inteligentes. Mas não só em sala de aula vai sendo produzindo esse *bom aluno*. O *dever de casa* configura-se como um mecanismo de autoavaliação visando à análise dos próprios alunos sobre suas necessidades. As orientações do PEA destacam que: “A autoavaliação, quando bem conduzida, é um instrumento valioso para tornar o aluno consciente de suas possibilidades, de suas dificuldades e de seus progressos” (ALVES, 2010a, p. 16).

A prática da autoavaliação, atividade cada vez mais presente nas escolas, é discutida por Larrosa (2000), ao examinar uma experiência pedagógica proposta para alunos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos, na qual os alunos eram *convidados* (convocados) a realizar reflexões sobre suas atitudes, pensamentos, vontades e desejos. Utilizando-se das ferramentas do pensamento de Foucault, em especial, os estudos sobre as *técnicas de si*, Larrosa afirma que essas práticas de autoavaliação potencializam a *experiência de si*, ou seja, “[...] aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc.” (LARROSA, 2000, p. 43). Segundo ele, a escola, além de transmitir os conhecimentos legitimados pela sociedade, está implicada também na produção da “[...] experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como ‘sujeitos’” (LARROSA, 2000, p. 45, grifo do autor).

Ao longo das orientações do PEA aos professores, pode-se verificar que o processo de avaliação\autoavaliação envolve não só os conteúdos ensinados, mas também as atitudes, comportamentos e o *jeito de ser* dos alunos. Isso vai sendo gestado não apenas pelo professor, mas pelos próprios colegas e pelos alunos com eles mesmos. Ou seja, o processo mencionado Foucault e Larrosa sobre a produção da *experiência de si* vai sendo gestado, no PEA, pelos mais diversos mecanismos: por meio da observação do professor sobre os alunos, pela troca de cadernos que é estimulada, na qual um aluno avalia o caderno do outro (e escreve bilhetes com as observações sobre o que mais gostou, sobre o que aprendeu e sobre o que o colega pode melhorar no caderno) e nas mais diversas atividades, nas quais solicita-se que alunos façam sua própria autoavaliação.

É por meio de mecanismos presentes nas práticas pedagógicas propostas aos alunos que envolvem auto-observação, autoavaliação, registros, exames, produções escritas, entre outras, que “[...] pretende-se não apenas que a criança se tome como objeto para si mesma, se autoconheça, mas, ao mesmo tempo ou alternativamente, que ela se exponha ao escrutínio alheio” (BUJES, 2002, p. 188). Assim, além ser vigiada pelos professores e próprios colegas, as crianças passam a exercer também “[...] o exercício da autovigilância” (BUJES, 2002, p. 188) que, para a autora, “[...] é balizada por um repertório e por um ‘sentido de propriedade’ que vai adequando não apenas o que há para ver em si mesmo, mas o que é preciso reformular para se ajustar ao que é esperado” (BUJES, 2002, p. 189, grifos do autor). As orientações do PEA dizem o que é esperado de um *bom aluno* de Matemática: que tenha domínio dos conteúdos matemáticos; que realize o tema de casa; que saiba jogar e ganhar, demonstrando habilidades e estratégias inteligentes; que se comporta adequadamente e participa ativamente das atividades propostas. Além disso, que saiba avaliar e registrar suas impressões sobre o caderno dos colegas, emitindo pareceres. E, por meio da *confissão*, pode autoavaliar-se para saber o que é preciso reformular a fim de se *ajustar ao que é esperado*. Processos como esses vão não só conduzindo as condutas dos sujeitos, mas produzindo subjetividades específicas para professores e alunos do campo.

Além de pôr em ação um conjunto de técnicas capazes de produzir modos de ser professor e aluno do campo, como apresentado até aqui, a análise do PEA mostrou que há também processos de regulação operando em outra dimensão: pelo conhecimento matemático, como será evidenciado na próxima seção.

Regulando as condutas e o pensamento (matemático) dos infantis

Um dos mecanismos de regulação engendrados pelos materiais do PEA refere-se aos fortes vínculos entre as práticas da forma de vida camponesa e o conhecimento matemático, fazendo com que, no limite, possa ser dito que as práticas camponesas tornam-se *dependentes* da Matemática. São recorrentes os jogos de linguagem apresentados aos alunos que mostram o quanto situações da forma de vida camponesa estão marcadas pela matemática escolar, tornando essa área do conhecimento essencial e disseminada em nossa sociedade:

Um pacote de 5 kg de arroz custa R\$ 7,50. No armazém da vila, o pacote pode ser aberto para vender porções menores. Então, quanto você pagará por 2 quilos desse arroz? [...] Um agricultor gasta 2 kg de sementes de milho para semear em 100 metros quadrados de terra. Quantos quilos gastará para semear em 1 hectare? [...] O sítio Luar tem área de 37 860 metros quadrados. O sítio Alegrete tem 3 hectares. Quantos metros quadrados de terra tem a mais o sítio maior? (ALVES, 2010f, p.137-138).

Os problemas apresentados mostram o que Dowling (1998) nomeou *mito da participação*. O autor, ao construir seu argumento, afirma que muitos dos problemas presentes em livros didáticos estão organizados de acordo com a racionalidade da matemática escolar, não seguindo as regras ou a lógica das práticas produzidas em formas de vida não escolar. Mesmo que a formulação de tais exercícios envolva situações que podem ser associadas a práticas da forma de vida camponesa, como aquelas vinculadas à plantação, à compra ou extensão de terra, o que faz com que haja certo resíduo de práticas não matemáticas na elaboração dos problemas, seu eixo organizador é um conteúdo matemático, como as quatro operações de números naturais, nos exemplos ora indicados. Assim, a matemática escolar, para Dowling (1998), passa a ser posicionada como um campo do conhecimento que se faz presente em uma diversidade de práticas, sendo necessária para a sua execução e o seu desenvolvimento, visto que se tornariam *incompletas* sem esse saber. Além disso, esse mito poderia nos levar a conceber as práticas culturais como um espaço unificado, fixo e dependente apenas da racionalidade da matemática escolar para sua organização.

A possibilidade engendrada pelo conhecimento matemático de tudo organizar e explicar, o que Walkerdine (1995, p. 225) denomina de “[...] poder da racionalidade ocidental [...]”, foi evidenciada no estudo de Knijnik e Wanderer (2006), ao examinarem os regimes de verdade sobre a educação matemática de jovens e adultos do campo. O material de pesquisa analisado reunia narrativas sobre a educação matemática, geradas por educadores do campo do sul do país. A análise evidenciou que os educadores entrevistados destacavam a presença de jogos de linguagem matemáticos em todos os lugares, como nas práticas de medir, contar, localizar, etc., produzidas em suas atividades cotidianas, fazendo-os afirmar, até mesmo, que a vida é [era] uma matemática. Porém, ao significarem esse conhecimento, reportavam-se à racionalidade e à gramática da linguagem da matemática escolar, ignorando as marcas que constituíam os jogos de linguagem matemáticos da forma de vida camponesa, “[...] de modo que tudo ficasse em uma mesma classe de equivalência, aquela na qual reina, soberana, a matemática produzida pelos cientistas, cuja linguagem tem sido apontada como uma das metanarrativas da Modernidade” (KNIJNIK; WANDERER, 2006, p. 60).

Outro eixo da regulação do conhecimento matemático presente na análise dos Cadernos do PEA refere-se à produção de modos específicos de efetuar as quatro operações fundamentais². Mesmo que ao longo dos Cadernos sejam enfatizadas diferentes possibilidades de lidar com as operações – por decomposição, por estimativa, pelo cálculo mental e até mesmo pelo uso da calculadora, ao final do processo escolar, ou seja, no último Caderno a ser utilizado pelos estudantes, são apresentados, de forma mais sistemática, os algoritmos escritos. As orientações do PEA são emblemáticas:

À medida que o aluno vai construindo os conhecimentos matemáticos, *o conteúdo desenvolvido nos livros passa a ser descontextualizado e recebe um tratamento mais formal*. Por exemplo: quando a criança já realiza adições com o auxílio de materiais e/ou desenhos, quando adiciona usando suas próprias estratégias e quando passa a demonstrar que compreende o processo de adição *chega o momento de trabalhar com o algoritmo dessa operação*. (ALVES, 2010a, p. 9, grifos meus).

2 A seleção do conteúdo *as quatro operações fundamentais* (adição, subtração, multiplicação e divisão) para exame neste artigo deve-se ao fato de estar presente nos cinco Cadernos utilizados pelos alunos.

Os Cadernos do PEA mostram a linearidade do conhecimento matemático no ensino das quatro operações: as atividades dos primeiros Cadernos enfocam mais os processos de decomposição, cálculo oral e estimativa para, no último, apresentarem algoritmos escritos. Mas o processo vai além disso... quando os algoritmos são introduzidos, as outras formas de operar com as quatro operações são desconsideradas. Assim, os algoritmos escritos passam a ser compreendidos como ápice das possibilidades de resolução, regulando as formas de pensar as quatro operações.

Analisar não apenas as técnicas de calcular, mas entender o próprio currículo como mecanismo de regulação é uma das dimensões discutidas por Popkewitz (2001). Para ele, as matérias escolares, como a matemática escolar, incorporam uma sequência e ordem capaz de instituir uma determinada racionalidade que internaliza procedimentos os quais organizam tanto o conhecimento quanto a maneira de os estudantes pensarem e raciocinarem, como, no caso deste estudo, as formas de realizar operações matemáticas com técnicas escritas específicas: os algoritmos. Examinando uma prática presente em uma aula de matemática em que a professora questionava e exigia a resposta oral e em conjunto do resultado de expressões do tipo: “Quantos são três lápis mais dois?”, Popkewitz (2001, p. 107) destaca que “[...] a aula de aritmética tinha mais a ver com a disciplina e a autodisciplina das crianças do que com a disciplina formal da matemática [...]”, pois elas aprendiam comportamentos, posturas, reações, modos de sentar e, também, cálculos de determinadas formas.

O livro didático, para Popkewitz (2001), engendra regras e padrões capazes de determinar o ritmo e os critérios da aprendizagem, delimitando o que conta (ou não) como *verdade* em cada área do conhecimento. Além disso, pode ser tomado como um artefato produzido e produtor de mecanismos reguladores do pensamento das crianças – por meio da inscrição de normas sobre o pensar, sentir e entender – e do próprio conhecimento, uma vez que estabelece uma ordem, uma hierarquia e uma sequência para cada campo do saber. A análise dos Cadernos do PEA mostrou que no trabalho pedagógico envolvendo as quatro operações há uma ordem (inicia-se com a adição e subtração para posteriormente enfatizar a multiplicação e divisão), uma sequência (decomposição, cálculo oral e algoritmos) e hierarquia (os algoritmos escritos passam a ser o ápice). Assim, pode-se dizer, seguindo os argumentos de Popkewitz, que os Cadernos passam a regular e normalizar o modo de pensar de professores e estudantes dessa área do conhecimento.

Considerações finais

A última seção deste artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre o que ficou evidenciado no exame dos Cadernos do PEA. Em primeiro lugar, destaco que, de acordo com o referencial teórico que embasa este artigo, o seu propósito não era julgar ou estabelecer critérios capazes de dizer se o material do PEA está *certo* ou *errado*. O que foi escrito neste texto não encerra ou conclui as muitas leituras possíveis sobre políticas públicas de âmbito federal, como o PEA, masse constitui em uma leitura *a mais* sobre esse Programa e, de modo mais amplo, sobre os processos pedagógicos da área da Educação do campo e da Educação Matemática.

Em segundo lugar, pode-se afirmar que os documentos do PEA atuam na constituição de subjetividades específicas para um *bom* professor e um *bom* aluno das escolas multisseriadas do campo. Foi possível observar que, nos jogos de linguagem referentes às orientações endereçadas aos professores sobre aquilo que eles *devem* fazer em sala de aula, ou sobre aquilo que o *bom* aluno *deve* ser, não foram levados em consideração elementos das formas de vida camponesa. Ou seja, no limite, poderia dizer que as orientações do PEA apresentam fortes semelhanças de família com aquilo que é dito e esperado dos professores e alunos das escolas de formas de vida urbanas, fazendo com que as culturas camponesas fiquem praticamente esquecidas.

Mas os processos de regulação operam ainda em outras direções, como por meio do conhecimento matemático. O estudo mostrou que um lado dessa regulação está presente quando os jogos de linguagem da forma de vida do campo são abordados nos Cadernos dos alunos. Neles, é possível perceber resíduos das formas de vida do campo, presentes nas situações-problemas apresentadas, as quais se referem à plantação, compra e venda de terra ou produtos agrícolas, mas o seu eixo organizador é a matemática escolar, fazendo com que, mais uma vez, os elementos da forma de vida do campo não sejam problematizados ou enfatizados nos processos pedagógicos. Outro lado dessa regulação evidencia-se na própria organização dos conhecimentos matemáticos abordados pelo PEA. Como pode-se verificar, há o estabelecimento de uma ordem, linearidade e hierarquia entre os saberes matemáticos ensinados (no caso, aqui, as quatro operações).

Estudos da área da Etnomatemática, como os de Knijnik (2014, 2013), mostram que nas formas de vida do campo são produzidos jogos de linguagem associados às quatro operações com regras que fazem uso da decomposição, estimativa e arredondamento. Porém, nos materiais do PEA, esses jogos

são trabalhados apenas nos Cadernos dos primeiros anos. Ao final, ou seja, no 5º ano, os algoritmos escritos passam a ser enfatizados e posicionados como *as melhores* formas de se resolver as quatro operações, apagando ou desconsiderando os jogos de linguagem das formas de vida do campo.

Com o estudo realizado é possível afirmar que, assim como todos os processos escolares, também o PEA está diretamente implicado em mecanismos de regulação sobre a conduta de professores e alunos do campo. Mas essa regulação não diz respeito apenas à instituição de modos específicos de ser professor e aluno, ou à forma de conduzir o pensamento infantil na área da Educação Matemática. É uma regulação que reforça os modos hegemônicos de ser professor e aluno e de ensinar Matemática, posicionando as formas de vida do campo (e os sujeitos nelas integrados) em um lugar de inferioridade perante as formas de vida urbanas.

Referências

ALVES, W. **Caderno do educador: Matemática**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010a. 88p.

_____. **Caderno de ensino e aprendizagem: Matemática 1**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010b. 176p.

_____. **Caderno de ensino e aprendizagem: Matemática 2**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010c. 220p.

_____. **Caderno de ensino e aprendizagem: Matemática 3**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010d. 172p.

_____. **Caderno de ensino e aprendizagem: Matemática 4**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010e. 200p.

_____. **Caderno de ensino e aprendizagem: Matemática 5**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010f. 296p.

AZEVEDO, M. A. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009).** Tese (Doutorado em Educação)-. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, 2010.

BUJES, M. I. **Infância e maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 286p.

D'AMBROSIO, U. Globalização, educação multicultural e o programa etnomatemática. In: PALHARES, P. (Org.). **Etnomatemática.** Um olhar sobre a diversidade cultural e a aprendizagem matemática. Ribeirão: Edições Húmus, 2008. p. 23-46.

DÍAZ, E. **A filosofia de Michel Foucault.** São Paulo: Editora Unesp, 2012. 227p.

DOWLING, P. **The Sociology of Mathematics Education: Mathematical Myths/ Pedagogic Texts.** London: Falmer Press, 1998. 245p.

FISCHER, R. M. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 167p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003a. 295p.

_____. **História da Sexualidade – a vontade de saber.** 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003b. 152p.

_____. **Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 236p.

_____. **História da Sexualidade – o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 2001. 232p.

GONÇALVES, G. B. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente.** Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2009.

GRAYLING, A. C. **Wittgenstein.** São Paulo: Edições Loyola, 2002. 157p.

KNIJNIK, G. Juegos de lenguaje matemáticos de distintas formas de vida: contribuciones de Wittgenstein y Foucault para pensar la educación matemática. **Educación Matemática**, México, v. 25, p. 146-161, 2014.

_____. Etnomatemática em movimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Guarapuava. **Anais...** Guarapuava: Sociedade Brasileira de Educação Matemática/Regional PR, 2013. p. 1-10.

_____. Differentially positioned language games: ethnomathematics from a philosophical perspective. **Educational Studies in Mathematics**, New York, v. 80, p. 87-100, 2012.

KNIJNIK, G.; GIONGO, I. M. Educação matemática e currículo escolar: um estudo das matemáticas da escola estadual agrícola de Guaporé. **Zetetike**, São Paulo, v. 17, p. 61-80, 2009.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, p. 211-225, 2013.

_____. “A vida deles é uma matemática”: regimes de verdade sobre a educação matemática de adultos do campo. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 4, n. 7, p. 56-61, jul/dez 2006.

KNIJNIK, G. et al. **Etnomatemática em movimento**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 108p.

YAZBEK, A. **10 lições sobre Foucault**. Petrópolis: Vozes, 2013. 133p.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação. Estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.

MELO, A. D.; SOUZA, S. C. Educação do campo e o Programa Escola Ativa: elementos históricos, conceituais e pedagógicos. **Holos**, Natal, ano 29, v. 2, p. 178-195, 2013.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAISO, M. A.; MEYER, D. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-48.

PARAÍSO, M. A. O currículo da mídia educativa: governando a subjetividade docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED 2002, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2002, p. 1-12.

POPKEWITZ, T. **Lutando em defesa da alma. A política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 158p.

SANTOS, I. Wittgenstein e a importância dos jogos de linguagem na educação infantil. **Educação & Linguagem**, São Paulo, ano 11, n. 17, p. 160-167, 2008.

VALERO, P. Mathematics education as a network of social practices. In: VI CONGRESS OF THE EUROPEAN SOCIETY FOR RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION, 6., 2009, Lyon. **Anais...** Lyon: Institut Français de L'Éducation, 2009. p 1-20.

VEIGA-NETO, A. Biopolítica, Estado Moderno e a Inclusão na Escola. **IHU On-line**, São Leopoldo, n. 144, ano 5, p. 34-37, 2005.

VEIGA-NETO, A. Biopoder e Dispositivos de Normalização: implicações educacionais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL IHU: O (DES) GOVERNO BIOPOLÍTICO DA VIDA HUMANA, 11, 2010, São Leopoldo, Unisinos. **Anais...** São Leopoldo, Unisinos, 2010.

_____; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010.

WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143-215.

_____. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207- 226, 1995.

WANDERER, F.; KNIJNIK, G. Processos Avaliativos e/na Educação Matemática: um estudo sobre o Programa Escola Ativa. **Revista Educação PUCRS**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 92-100, 2014.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 2004. 350p.

Recebimento em: 13/04/2015.

Aceite em: 16/03/2016.