

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	
--	--	--

CÍNTIA DA SILVA MASCARIN

EDUCAÇÃO ESPECIAL E LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA: PROCESSOS
DE NORMATIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

DOURADOS – MS
 2023

CÍNTIA DA SILVA MASCARIN

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA: PROCESSOS
DE NORMATIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Professor Doutor José Wilson dos Santos.

DOURADOS – MS
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M395e Mascarin, Cíntia Da Silva

EDUCAÇÃO ESPECIAL E LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA: PROCESSOS DE
NORMATIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA [recurso
eletrônico] / Cíntia Da Silva Mascarin. -- 2023.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: José Wilson dos Santos.

Coorientadora: Adriana Fátima de Souza Miola.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)-Universidade Federal da Grande
Dourados, 2023.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Livro Didático de Matemática. 2. Pessoa com Deficiência. 3. Inclusão. 4. Normatização. 5.
Discalculia. I. Santos, José Wilson Dos. II. Miola, Adriana Fátima De Souza. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

CÍNTIA DA SILVA MASCARIN

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA: PROCESSOS
DE NORMATIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Aprovada em 29/09/2023

Banca Examinadora do relatório de defesa de Dissertação para a obtenção do grau de Mestre
em Ensino de Ciências e Matemática

Documento assinado digitalmente
 JOSE WILSON DOS SANTOS
Data: 11/01/2024 23:33:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Wilson dos Santos
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Presidente – Orientador

Documento assinado digitalmente
 RENATA VIVIANE RAFFA RODRIGUES
Data: 12/01/2024 18:30:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Renata Viviane Raffa Rodrigues
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membra Titular – Interno

Documento assinado digitalmente
 CINTIA MELO DOS SANTOS
Data: 13/01/2024 08:43:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cintia Melo dos Santos
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membra Titular – Externo

DOURADOS – MS
2023

AGRADECIMENTOS

Difícil escrever os meus agradecimentos sem pensar em todo o processo e como foi chegar até esse momento, que não seria possível sem as pessoas que citarei.

Agradeço, inicialmente, a Deus, pelo dom da vida, por dar-me força durante todo o processo, pois, mesmo quando pensava em desistir da fé, veio-me o consolo.

À minha mãe Vera, por todo apoio durante a minha vida acadêmica, por ter me motivado e mostrado o quanto eu poderia chegar, por ter rezado e pedido pela minha vida nos momentos em que eu precisava pegar a estrada. E ao meu pai, Raimundo (*in memoriam*), por sempre ter acreditado na minha competência, por sempre ter me dado o seu amor, por ter sido o melhor e mais maravilhoso pai que eu poderia ter. Às minhas irmãs, Silvania e Viviane por, mesmo que distante, sempre me apoiarem e acreditarem em mim.

À minha filha, Júlia, minha princesa linda, inicio pedindo desculpas pelos momentos que precisei ficar distante e não ter lhe dado a atenção necessária. Obrigada pela paciência, pelo carinho e pelo seu amor. Quero poder ser um exemplo para você, sua referência e sua fortaleza. Você é a razão do meu viver!

Às amigas acadêmicas Renata, Camila e Debora, pelos momentos de apoio e pela ajuda no decorrer do curso e durante a escrita. Para toda a turma de 2021, o meu muito obrigada pela vasta troca de experiência, pelas discussões e pelos ricos momentos compartilhados.

Ao meu orientador, José Wilson, inicialmente por ter aceitado me orientar entre todas as turbulências e, mesmo transcorridos meses do programa, por nunca me deixar desistir, sempre me incentivando durante o processo de escrita e pesquisa; pela sua disponibilidade e ter me apresentado Foucault, além de ter dedicado o seu tempo para me ensinar e orientar nesse referencial teórico tão complexo. Professor, admiro muito seu conhecimento, sua generosidade e paciência em ensinar.

Às demais membras da banca, professoras Cintia Melo e Renata Viviane, pela disposição e sugestões que contribuíram e engrandeceram ainda mais a minha pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ciências e Matemática da UFGD, agradeço pelo conhecimento compartilhado que enriqueceram as minhas práticas pedagógicas e meu amor por lecionar, tornando-me uma melhor profissional. E aos meus colegas do grupo GEPEMATCC, cujas discussões possibilitaram criar ambientes de aprendizagens e parcerias de estudo.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar e descrever o modo como, das políticas públicas de educação materializadas em documentos oficiais, emergem processos de normatização que refletem na construção do Livro didático de Matemática e na pessoa com deficiência. De modo específico, o estudo analisa, inicialmente, editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do governo federal, a fim de descrever prescrições/indicações relativas aos processos de inclusão da pessoa com deficiência. Complementarmente, investigamos também as representações da pessoa com deficiência nos cinco volumes de uma coleção de Livros Didáticos de Matemática, a fim de compreender de que maneira tal representação nesse material contribui para os processos de in/exclusão, em especial da criança com discalculia. Inspirados nos estudos de Michel Foucault (2001), particularmente nas relações de poder, no governo e nos processos de normatização, e apoiada na pesquisa cartográfica proposta por Kastrup, percorremos um caminho árido em torno de um alvo móvel, a fim de evidenciar o modo como os currículos de matemática atuam, reforçam e perpetuam as relações de poder e os mecanismos de constituição dos sujeitos. A partir da construção/análise dos dados, organizamos o texto em uma ordem em que, após explicitarmos a estrutura da pesquisa e a trajetória desta pesquisadora, apresentamos as considerações iniciais, na qual antecipamos ao leitor alguns conceitos/teorizações mobilizadas como ferramentas conceituais em nossas análises. Posteriormente, apresentamos três artigos que podem ser lidos de modo independente, mas que, no conjunto da obra, abarcam a questão central sobre a qual nos debruçamos. No primeiro artigo, ressaltamos o modo como as prescrições oficiais atuam diretamente na constituição do “normal” de cada época. Na atualidade, tal compreensão implica a definição daquilo que estará dentro ou fora do livro didático de Matemática, bem como os mecanismos e estratégias mobilizadas por instituições públicas e privadas a fim de esquivar-se das “monstruosidades” presentes no desencontro entre discursos pedagógicos e a legislação brasileira voltada à temática. No segundo artigo, ao analisar atividades e imagens de pessoas com deficiência nos livros didáticos de Matemática, evidenciamos ainda um ajuste às curvas de normalidade por meio de uma prática editorial que opta pela representação figurativa de deficiências mais esteticamente “aceitáveis” – de modo a não impactar na venda da obra – em detrimento da promoção de uma inclusão de fato. Nesse contexto, as imagens contendo pessoas com deficiência ora são “descoladas” na obra, em outros momentos sem articulação com as atividades propostas, quando não, contribuem para a normatização do deficiente como incapaz, dependente, inapto para a realização de tarefas cotidianas ou para o mercado de trabalho, enfim, um desviante. Sob esse aspecto, a obra contribui para a construção de uma imagem estereotipada da pessoa com deficiência, à medida que institui/define os aspectos a partir dos quais o público a quem está destinado os livros didáticos deve conceber a pessoa com deficiência. No terceiro artigo, ao estender nosso esforço de compreensão, articulando livros didáticos e projetos pedagógicos de cursos de formação inicial de professores que ensinam Matemática, surpreendeu-nos o fato de a discalculia – condição que afeta diretamente a dificuldade do estudante na aprendizagem de Matemática – estar totalmente ausente destes ambientes. Em outras palavras, o que se observa é um total apagamento do tema, seja em documentos oficiais, entre eles, decretos, leis, editais, seja nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), pela ausência de propostas ou ações que orientem a formação do futuro professor para esta questão, ou ainda nos livros didáticos de Matemática, visto que não é identificada sequer uma atividade direcionada aos estudantes, tampouco verificadas orientações ao professor que envolvam a discalculia. Esta ausência

negligencia a preparação do professor que atua/atuará na mediação dos processos de ensino e de aprendizagem do estudante com discalculia. Ao considerar o conjunto dos elementos que descrevemos, fica explícito o modo como a obra, seja por apagamento – no caso da pessoa com discalculia –, seja por sub-representação – no caso da pessoa com deficiência –, conduz um modo de olhar, de conceber a pessoa com deficiência/discalculia como aquele que se distancia do padrão/norma estabelecido/a, como um anormal, caracterizando processos de in/exclusão, no qual, a grupos supostamente inclusos, não são oportunizadas as mesmas condições do(s) grupo(s) que integram.

Palavras-chave: Inclusão; Pessoa com Deficiência; Discalculia; Livro Didático de Matemática; Normatização; Relações de Poder.

ABSTRACT

This research aimed to analyze and describe how, from public education policies materialized in official documents, standardization processes emerge that reflect on the construction of the Mathematics Textbook and on people with disabilities. Specifically, the study initially analyzes notices from the federal government's National Textbook Program, in order to describe prescriptions/indications relating to the inclusion processes of people with disabilities. In addition, we also investigated the representations of people with disabilities in the five volumes of a collection of Mathematics Textbooks, in order to understand how such representation in this material contributes to the processes of in/exclusion, especially of children with dyscalculia. Inspired by Michel Foucault's studies, particularly on power relations, governance and standardization processes, and supported by the cartographic research proposed by Kastrup, we follow a dry path around a moving target, in order to highlight the way in which curricula of mathematics act, reinforce and perpetuate power relations and the mechanisms of constitution of subjects. From the construction/analysis of the data, we organize the text in an order in which, after explaining the structure of the research and the trajectory of this researcher, we present the initial considerations, in which we anticipate to the reader some concepts/theorizations mobilized as conceptual tools in our analyses. Subsequently, we present three articles that can be read independently, but which, as a whole, cover the central issue we are focusing on. In the first article, we highlighted the way in which official prescriptions act directly in the constitution of the “normal” of each era. Currently, such an understanding implies the definition of what will be inside or outside the Mathematics textbook, as well as the mechanisms and strategies mobilized by public and private institutions in order to avoid the “monstrosities” present in the mismatch between pedagogical discourses and the Brazilian legislation focused on the subject. In the second article, when analyzing activities and images of people with disabilities in Mathematics textbooks, we also highlight an adjustment to normality curves through an editorial practice that opts for the figurative representation of more aesthetically “acceptable” disabilities – so as not to impact on the sale of the work – to the detriment of promoting actual inclusion. In this context, the images containing people with disabilities are sometimes “cool” in the work, sometimes without articulation with the proposed activities, sometimes they contribute to the normalization of people with disabilities as incapable, dependent, unfit for carrying out daily tasks or for the job market, in short, a deviant. In this aspect, the work contributes to the construction of a stereotypical image of people with disabilities, as it establishes/defines the aspects from which the public for whom the textbooks are intended should conceive people with disabilities. In the third article, when extending our effort of understanding, articulating textbooks and pedagogical projects of initial training courses for teachers who teach Mathematics, we were surprised by the fact that dyscalculia – a condition that directly affects the student's difficulty in learning Mathematics – be completely absent from these environments. In other words, what is observed is a total erasure of the topic, whether in official documents, including decrees, laws, notices, or in Pedagogical Course Projects (PCP), due to the absence of proposals or actions that guide the formation of future teacher for this issue, or even in Mathematics textbooks, since not even one activity aimed at students is identified, nor are there any guidelines for teachers involving dyscalculia. This absence neglects the preparation of the teacher who works/will work in mediating the teaching and learning processes of students with dyscalculia. When considering the set of elements we describe, it becomes clear how the work, whether through erasure – in the case of the person

with dyscalculia – or through under-representation – in the case of the person with disability – leads to a way of looking, of conceiving a person with a disability/dyscalculia as someone who distances themselves from the established standard/norm, as an abnormal person, characterizing processes of in/exclusion, in which, supposedly included groups, are not offered the same conditions as the group(s) (s) that integrate.

Keywords: *Inclusion; Person with Disability; Dyscalculia; Mathematics Textbook; Standardization; Power relations.*

LISTAS DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

Artigo II

Tabela 1 – Ilustrações em geral presente nos livros didáticos de matemática do Ensino Fundamental I.....	67
Tabela 2 – Tipos de deficiências/transtorno representados na obra	68
Figura 1 – Princípio de contagem	69
Figura 2 – Educação no trânsito	72
Figura 3 – Atividade sobre educação no trânsito	73
Figura 4 – Uma inclusão excludente	75
Figura 5 – Multiplicação	77
Figura 6 – Atividade de multiplicação	77
Figura 7 – Multiplicação e arredondamento	78
Figura 8 – Grandeza e medidas	79

Artigo III

Quadro 1– Educação Especial e Discalculia nos PPCs – UEMS (2022)	97
Quadro 2– Educação Especial e Discalculia nos PPCs – UFGD (2017/2019)	98
Tabela 1 – Referência à pessoa com deficiência e/ou discalculia	100

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
GPEMATCC	Grupo de Pesquisa Educação Matemática, Colaboração e Contemporaneidade
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PCC	Projeto Pedagógico de Curso
PcD	Pessoa com Deficiência
Plidef	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGCMat	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Seesp	Secretaria Especial do Ministério da Educação
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

SUMÁRIO

PARTE I	EDUCAÇÃO ESPECIAL E LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA: RELAÇÕES DE PODER E PROCESSOS DE NORMATIZAÇÃO	13
1	TRAJETÓRIA DE PESQUISA	13
2	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	15
3	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
4	REFERÊNCIAS	25
PARTE II	DOS ARTIGOS QUE COMPÕEM A DISSERTAÇÃO	27
ARTIGO I	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – DECRETOS, REGULAMENTOS E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTOS DE INSTITUIÇÃO DO (A)NORMAL	27
1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	27
2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	29
3	APORTE TEÓRICO	32
4	ANÁLISE DOS DADOS: DOCUMENTOS OFICIAIS E PROCESSOS DE NORMATIZAÇÃO	39
4.1	NORMATIZAÇÃO, PNLD E LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA	42
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
	REFERÊNCIAS	52
ARTIGO II	O LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA COMO MECANISMO DE IN/EXCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	54
1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	54
2	APORTE TEÓRICO	57
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	64
4	ANÁLISE DOS DADOS	67
4.1	ENTRE LUZES E SOMBRAS: O QUE EVIDENCIAM AS IMAGENS DA OBRA	71
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	84
ARTIGO III	REFLEXÕES SOBRE A DISCALCULIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO E LIVROS	

	DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA.....	87
1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	87
2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	89
3	APORTE TEÓRICO	92
4	ANÁLISE DE DADOS.....	95
4.1	DISCALCULIA E PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSOS DE LICENCIATURA	96
4.2	DISCALCULIA E LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	102
	CONCLUSÃO	104
	REFERÊNCIAS	107

PARTE I – EDUCAÇÃO ESPECIAL E LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA: RELAÇÕES DE PODER E PROCESSOS DE NORMATIZAÇÃO

1 TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Talvez eu pudesse dizer apenas que minha vida acadêmica me levou ao meu objeto de pesquisa, mas tal afirmação seria demasiadamente reducionista, uma vez que a pesquisa faz parte das nossas vidas. A todo instante estamos pesquisando e tudo com o que temos contato no nosso dia a dia nos influencia, de certa forma, e faz parte da construção do processo intelectual e social.

Mesmo vinda de uma família sem alto nível educacional e financeiro, meus pais sempre valorizaram os estudos, para os quais sempre cobraram de mim empenho e dedicação. Contudo, durante todo o período em que cursei o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, não foi ofertado nas instituições pelas quais passei qualquer tipo de orientação escolar, tampouco teste vocacional para saber o que se poderia exercer no futuro como profissão. Ficando, assim, tal escolha sob minha responsabilidade, opto por áreas para as quais tinha mais facilidade, buscando encontrar um curso que contemplaria os prismas principais.

Aos 15 anos, então no segundo ano do Ensino Médio, decidi que cursaria Engenharia Elétrica, por contemplar disciplinas que eu possuía mais facilidade. Mas o caminho não seria tão fácil, pois aos 16 anos, prestes concluir a educação básica, engravidei, não podendo, desse modo, pôr em prática o que tinha a princípio planejado. Considerando que o curso superior era na cidade de Campo Grande e na modalidade integral, eu não conseguiria estudar nessas condições e, simultaneamente, realizar o meu papel de mãe. Desse modo, decidi fazer um curso ofertado na minha região que não ocupasse muito da carga horária do meu dia, o que me levou a cursar Matemática na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Durante o início da graduação, tive que assumir as obrigações de estudante, esposa, mãe e servidora pública estadual, adequando-me aos “padrões” considerados desejáveis pela sociedade, ou seja, atendendo àquilo que se espera de indivíduos do sexo feminino. Após alguns eventos inesperados da vida, passei a refletir e a questionar-me se eu cursava a graduação em Matemática por mim mesma ou por razões outras, e cheguei, em certo momento, a não frequentar as aulas, praticamente abandonando o curso. Ao retornar, ainda sem todas as respostas, senti-me ainda mais perdida quando, chegando o final, eu deveria escolher um tema para o Trabalho de Conclusão de Curso. Pensei sobre temas relacionados à

sala de aula com os quais sentia mais afinidade, perpassei pela geometria e o seu ensino, pela informática e suas ferramentas, mas nenhuma delas prendia minha atenção.

Durante uma consulta médica de rotina, uma matéria veiculada em uma revista médica chamou-me a atenção: o tema era *discalculia*. A publicação prendeu-me de uma maneira singular, e o mais peculiar era que, mesmo em se tratando de um distúrbio que afeta diretamente a aprendizagem matemática, eu, sendo acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática e já estando no final da graduação, nunca tinha ouvido falar sobre o tema e, ao levar para os colegas de sala, eles também expressaram o mesmo desconhecimento. Isso fez com que eu me empenhasse em pesquisar mais sobre a discalculia, fazendo com que o tema se tornasse meu objeto de pesquisa. Naturalmente, foi difícil encontrar um(a) professor(a) que orientasse sobre o assunto, fazendo com que eu e a minha orientadora na época aprendêssemos juntas.

Ao sair da graduação, tive o primeiro contato com a sala de aula em uma escola privada, o que me possibilitou rever diversas práticas como professora. Mesmo sendo contratada apenas para ser professora de Matemática, acabava por ser incumbida de outras atividades, como na área de educação física, que aceitava por querer que meus alunos atingissem as suas potencialidades.

Em 2017 tive a oportunidade de retornar à UFGD para fazer a especialização em Educação Matemática e Ensino de Ciências. Posso dizer que a experiência foi incrível. Mesmo em meio à correria de trabalhar em dois empregos, com filha, e realizar todos os trabalhos e leituras que eram passados semanalmente, pude compreender mais o mundo acadêmico. Antes espectadora, eu agora estava vivenciando cada etapa do curso, já que ficava mais tempo na universidade e com os colegas, e não somente o período das aulas, e se outrora eu havia dito que não gostaria de retornar para a UFGD, foi recriada uma chama latente para viver mais esse ambiente.

Durante a especialização, pude aprofundar meu nível de leitura acadêmica e sobre a *discalculia*, trocar experiências com os outros colegas, tirar dúvidas com os professores e ter contato com metodologias de ensino e pesquisa as quais não tive oportunidade de conhecer na graduação, tendo isso sido suficiente para querer mais e continuar os processos acadêmicos com vistas a vivenciar mais do ambiente universitário.

Durante esse processo, desenvolvi minha pesquisa em torno da *discalculia*, que resultou na apresentação de um panorama de dissertações e teses publicadas a respeito do tema e na análise de algumas delas, visando evidenciar as pesquisas que estavam sendo realizadas na área, já pensando em uma possível justificativa para um futuro mestrado.

Após o término da especialização, dei início às tentativas de ingresso no mestrado, primeiro em Educação e Territorialidade, sem sucesso. Decorrido o período de frustração com a não aprovação, no final de 2020, deu-se a abertura do edital Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGCMat), e, mesmo em meio a uma pandemia de Covid-19, vi ali uma oportunidade: inscrevi-me e fui aprovada. Estava eu retornando à UFGD em busca de mais um sonho.

Como tudo na vida, nem sempre as coisas acontecem conforme esperamos, e, durante o programa, tive a troca de orientador por duas vezes, atrasando então o início da pesquisa e acarretando a mudança de linha de pesquisa, saindo de Ensino e Aprendizagem das Ciências e Matemática para a Formação de professores em Ciências e Matemática. Decorreram sete meses após o início do curso até que eu tivesse o primeiro contato com meu definitivo orientador, que me apresentou uma proposta e um referencial teórico que abracei de imediato, a obra “Os Anormais”, de Michel Foucault (2001), não por ser fácil – e nada parece fácil quando estamos falando desse autor – mas por apresentar conceitos, perspectivas e olhares que traziam de forma clara a ideia do que eu queria retratar na pesquisa.

2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho tem um enfoque geral nos livros didáticos de Matemática brasileiros, mas também traz à tona como os documentos reguladores influenciaram diretamente na elaboração destes livros com o passar dos anos. Mais que isso, mostra como nós, sujeitos imersos na sociedade, estamos implicitamente ligados às formas de *normalização* que o Estado nos impõe.

Buscamos, ainda, evidenciar o modo como autores de livros didáticos de Matemática contornam as questões de conteúdo a fim de ajustar-se à norma, seja ela estabelecida por instituições oficiais, sejam aquelas não registradas em nenhum documento, mas que circulam nos discursos miúdos, extraoficiais, que pairam nos corredores escolares, nas ruas e ruelas, nos espaços empresariais e administrativos e nos porões da sociedade.

Intencionamos ainda compreender como o indivíduo com discalculia – transtorno relacionado ao aprendizado da Matemática, a ser mais bem apresentado em seção própria – é assistido por este livro didático, levando em consideração as suas particularidades e necessidades de aprendizagem escolar, tendo em vista que a lei não lhe garante acompanhamento de um profissional de apoio em sala de aula, mesmo necessitando de atividades e explicações adaptadas a sua condição.

Durante o processo de elaboração da pesquisa, muito se discutiu sobre de qual maneira esta história seria contada, buscando compreender o modo como seus elementos, por mais que similares, se conectam e se desconectam em alguns aspectos, a fim de abranger a amplitude do tema. Optamos, então, pelo formato de artigos independentes – e que, ao mesmo tempo, se completam – para que o leitor possa compreender na totalidade os aspectos propostos e o modo como se interligam, assumindo os riscos de tentar apresentar alguma ordem a um processo de escrita que torna linear uma produção que se faz por meio de dúvidas e excitações, idas e voltas, afinal:

Escrever academicamente envolve processos e relações de poder [...]. Essas primeiras linhas representam um pouco dessa linearidade, mas também o sumário, o resumo, os capítulos, os artigos, os relatos e os movimentos teóricos, todos ordenados em sequência supostamente lógica, como se assim tivessem sido produzidos. Em suma, escrever requer um ajustar-se a uma forma de escrita instituída, ou um esquivar-se delas, numa tentativa de tornar inteligível a outros aquilo que vi e ouvi durante um sinuoso percurso por lugares antes desconhecidos e marcados pelas forças que me atravessaram. (Santos, 2019, p. 11).

É a partir desta perspectiva que nossa pesquisa se constitui, a de tentar adequar à norma um processo de construção que passou por diversas transformações numa caminhada tortuosa da pesquisadora que precisou lidar com os imprevistos e as situações adversas que construíram os caminhos que nos trouxeram até este momento.

Cabe ainda ressaltar que nossa opção pelo formato de coleção de artigos articulados com elementos outros elementos da pesquisa teve por consideração algumas especificidades já apontadas por Candia (2023, p. 15), com as quais compactuamos:

a) ruptura com uma proposta tradicional, fato que possibilita apresentar outras possibilidades de escrita; b) a potencialização das possibilidades de circulação dos resultados, uma vez que a escrita em forma de artigos torna a pesquisa mais acessível e; c) a possibilidade de estreitar o distanciamento entre as pesquisas e o ambiente escolar, podendo o educador identificar no estudo o assunto que mais lhe interessa e acessá-lo diretamente, sem a necessidade de passar por todo o texto, visto que a sobrecarga e a complexidade do trabalho de gestores, coordenadores e, particularmente, de professores, tornam o tempo cada vez mais escasso [...].

Ainda nesse contexto, consideramos também salutar chamar atenção para alguns aspectos que podem colocar em xeque a credibilidade deste formato de escrita na pesquisa, como, entre outros aspectos, o risco de desarticulação entre os artigos, prejudicando a compreensão mais ampla do objeto de estudo (Costa, 2014), ou, ainda, a precipitação na

produção de cada um dos textos ou em suas conclusões, fragilizando os resultados e, por consequência, a sua contribuição científica e social (Fiorentini, 2011).

Dito isso, evidenciamos que o texto ora apresentado tem influência dos estudos foucaultianos, conforme já explicitado, mas também dos questionamentos travados no Grupo de Pesquisa Educação Matemática, Colaboração e Contemporaneidade (GPEMATCC). A partir das reflexões produzidas nesse ambiente, buscamos apresentar uma visão ampla dos percursos e saberes produzidos sobre a temática da cartografia, das normatizações e das relações saber-poder que envolvem os livros didáticos de Matemática e o Programa Nacional do Livro Didático, bem como o modo como os efeitos dessas relações podem afetar os usuários desses materiais.

Compõem o texto um breve relato sobre a trajetória de uma menina-mãe-professora em busca de tornar-se pesquisadora; nossas considerações iniciais, em que evidenciamos elementos do referencial que inspira nosso estudo, bem como a questão de pesquisa e os objetivos; e esta apresentação, na qual descrevemos a organização da pesquisa e, na sequência, alguns elementos dos três artigos que a compõem.

O primeiro artigo apresenta um levantamento das políticas educacionais inclusivas no Brasil, evidenciando o modo como leis, resoluções e decretos atuam na normatização dos processos de produção do livro didático por meio do PNLD, com vistas a “ajustar” os livros aos direitos adquiridos e trazer um “efeito” de inclusão. Trata-se de uma problematização acerca dos elementos que circunscrevem e, ao mesmo tempo, limitam/selecionam/hierarquizam os discursos em circulação, instituindo normalidades.

O segundo artigo busca explicitar o modo como orientações, exercícios, explicações e imagens presentes nos livros didáticos de Matemática abordam a temática da pessoa com deficiência (PcD), instruindo um “modo de ver” específico que coloca em movimento processos de objetivação/subjetivação a colocam fora da curva de normalidade.

O terceiro artigo centra-se em uma análise mais pontual sobre a discalculia, transtorno diretamente ligado à Matemática, mas que parece não ter espaço nos livros didáticos de Matemática ou mesmo nos cursos de licenciatura dessa ciência, deixando uma lacuna sobre a necessidade de qualificação docente para atuação na área.

Todo esse percurso é trilhado sob inspiração de uma prática cartográfica por meio da qual buscamos “mapear” o território de pesquisa, ocupando “[...] nosso lugar nesse campo, colocando em suspensão aquilo que nos parecia naturalizado e abrindo espaço ao novo, ao incerto, ao devir” (Santos, 2019, p. 35). Desta forma a cartografia, bem como o referencial foucaultiano, nos possibilita romper com as calcularidades e processos pré-determinados, e

aventurar-se na travessia de um campo disforme, mutável, arenoso e inexplorado, a fim de explicitar o modo como circulam os discursos, compondo sujeitos e subjetividades na escola.

3 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para mim, foi desafiador ler e estudar Foucault, compreender como ele enxerga a história das coisas e a sua arqueologia, uma vez que, segundo Teixeira (2017), “[...] a questão é o que faz, é o procedimento; não é ser, porque o que Foucault está querendo pensar é como se faz, porque esse como se faz, faz o ser, o ser não está pronto”. Particularmente, a sua obra “*Os Anormais*” traz a genealogia dos monstros, onde é dimensionada a sua história com vistas a evidenciar que eles, os monstros, existem porque foram criados pela sociedade, ou seja, a pessoa anormal é uma criação cultural. Partindo de parâmetros de normalidade presentes na jurisdição, aquele que fica fora é considerado anormal.

Foucault (2010) define, ainda nessa obra, a mecânica do poder por meio dos discursos de verdade, aqueles respaldados pelas leis, em função da construção do “normal” e do “anormal”, apoiados em uma forma de controle muito específica, o exame. Segundo o filósofo, o exame não é dirigido a delinquentes ou inocentes, nem mesmo aos doentes ou sãos, mas a algo que, em sua concepção, está “[...] na categoria dos ‘anormais’”; ou, se preferirem, não é no campo da oposição, mas sim no da gradação do normal ao anormal, que se desenrola efetivamente o exame médico legal”. Desta forma, o exame médico-legal atua como mecanismo primordial para a instituição da norma, a partir da qual se possibilita qualificar e corrigir o indivíduo. Não se trata de uma lei natural, é “[...] pelo papel da exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder” (Foucault, 2010, p. 43).

De acordo com Foucault, essa emergência do poder de normalização caracteriza-se como:

[...] um poder que não é nem o poder judiciário nem o poder médico, um poder de outro tipo” [...] Certo poder de normalização e que tende, pouco a pouco, por sua força própria, pelos efeitos de junção que ele proporciona entre o médico e o judiciário, a transformar tanto o poder judiciário como o saber psiquiátrico, a se construir como instância de um controle do anormal. E é na medida em que constitui o médico-judiciário como instância de controle, não do crime, não da doença, mas do anormal, do indivíduo anormal, é nisso que ele é ao mesmo tempo um problema teórico e político importante (Foucault, 2010, p. 36).

Essa normalização pressupõe a regra, a norma, que vem para qualificar e corrigir o indivíduo, mas ela não é uma lei natural, uma vez que se dá “pelo papel da exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder” (Foucault, 2010, p. 43).

Para Foucault (2010), a normalidade não existe, ela é estabelecida em determinada configuração de espaço-tempo e com determinado objetivo. Trata-se de uma condição criada discursivamente e determinada por relações de saberes-poderes. Apenas há “normalidade” porque há parâmetros que definem o que é válido ou não, o que é “certo” ou “errado”; parâmetros esse que obedecem e são, ao mesmo tempo, definidos por certas regulações sociais e institucionais. Tomemos como exemplo a “sexualidade”, cuja emergência no século XVIII, na Europa, foi possível pela fusão entre práticas religiosas e econômicas, as quais passaram a definir mutuamente qual a era a prática sexual considerada “normal”, útil, necessária e produtiva para uma sociedade em que imperava a moral cristã e tinha a emergência do capitalismo.

Em *História da Sexualidade 1*, Foucault (2014) explicita que toda expressão de sexualidade fora dos limites que iam sendo impostos pela rede de instituições e saberes (médicos, religiosos, morais etc.) acabava sofrendo sanções e consequências, desde a punição carcerária, passando por práticas corretivas, até a morte mais violenta. Desse modo, todos os indivíduos acabavam sendo capturados por ações no seu cotidiano, as quais poderiam colocá-los no domínio da normalidade, porque os limites eram obedecidos, ou da anormalidade, porquanto eram desobedecidos. Crianças, jovens, adultos, trabalhadores, enfim, eram submetidos a determinadas normas da sexualidade e tiveram que a elas se alinhar para serem “normais”, sendo este apenas um exemplo, entre outras sanções impostas.

Frente a isso, pode-se afirmar que o indivíduo que foge às normas socioculturais vigentes é considerado “anormal”. Vale ponderar que cada sociedade possui seu “regime” próprio da (a)normalidade, enquanto algumas normas perpassam de uma sociedade a outra, figurando um lugar “comum”. Logo, a normalidade não é um *status* permanente, fixo; antes, ela se modifica, se reestrutura segundo as condições históricas. O que é considerado normal em um tempo pode não ter sido ou não o ser em outro.

Assim, “anormal” é uma palavra utilizada para descrever quem foge à normalidade, aos padrões, conforme explicitado por Lopes e Fabris (2020), com base em Foucault:

A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é o primeiro, e a norma se deduz dele [...]” (Foucault, 2008a, p. 83). Nas operações de normalização, portanto, estão colocadas as muitas ações

biopolíticas que, ao agir sobre os indivíduos da mesma população, visam trazer para *zonas de normalidade* aqueles que estão sob risco (Lopes; Fabris, 2020, p. 43, grifos originais).

Nessa perspectiva, quem dita àqueles que fazem parte da norma exerce também as relações de poder do Estado e faz parte dos elaboradores das leis que regem a nossa sociedade, mostrando que a todo o momento estamos sendo vigiados e disciplinados. A norma, nesse sentido, está sempre contida e registrada em um dispositivo de poder: a lei. Tudo o que se explicita nesse documento jurídico acaba sendo fixado como uma verdade que deve ser seguida pelos indivíduos, sob o risco de inserir-se na “anormalidade”, serem qualificados como tal. Falamos em “risco”, pois quem é classificado em tal categoria acaba sendo colocado num sistema de coerção, de punição ou de correção, que acontece fisicamente, no próprio corpo.

Por outro lado, é preciso também problematizar que a produção da lei se dá pelo alicerce do sistema jurídico em discursos verdadeiros e em instituições que poderão aplicá-la. Afinal, do que ela adiantaria se não houvesse espaços nos quais ela pudesse ser de fato exercida e aplicada? A lei, nesse sentido, opera mais como um instrumento de controle por parte de agentes institucionais (o professor, o médico, o padre, entre outros) do que do sistema jurídico em si, do juiz, da Justiça. Ademais, vale ponderar que a norma vai sendo solidificada em outras práticas e discursos, ou seja, outros artefatos para além da lei ajudam a produzir e a sustentar “imagens” do que é normal ou anormal, do que aceitável ou imoral, entre outras categorias.

A propósito da questão do funcionamento da norma inscrita na lei e de todo o aparato que a sustenta, Foucault (2003) aponta o seguinte:

O controle dos indivíduos, essa espécie de controle penal punitivo dos indivíduos ao nível de suas virtualidades, não pode ser efetuado pela própria justiça, mas por uma série de outros poderes laterais, à margem da justiça, como a polícia e toda uma rede de instituições de vigilância, as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas para a correção. É assim que, no século XIX, desenvolve-se, em torno da instituição judiciária e para permitir assumir a função de controle dos indivíduos ao nível de sua periculosidade, uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc. Toda essa rede de um poder que não é judiciário deve desempenhar uma das funções que a justiça se atribui neste momento: função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades (Foucault, 2003, p. 86).

Em sua obra *Os Anormais*, Foucault (2010) apresenta três figuras que constituem o domínio da anomalia: o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e o onanista. O filósofo se debruça sobre as duas primeiras figuras, as quais representam, de acordo com a sua abordagem, o indivíduo que nesta pesquisa focalizamos, a saber, o indivíduo com deficiência.

O que define o *monstro humano* é a lei, ou seja, a noção jurídica. Assim, “o que define o monstro é o fato de que ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza.” (Foucault, 2010, p. 47). Trata-se de uma figura que extrapola em seu corpo e em sua moral e sociabilidade os limites da lei. Esse “monstro-humano”, conforme Foucault (2010), seria o indivíduo que não corresponderia às determinações naturais, nem às normas que os homens inventaram. Assim, transgredindo duas jurisdições, o monstro-humano situar-se-ia no domínio “jurídico-biológico”, misturando o proibido, o irreal e o banido, sendo o mais elevado da infração¹.

Quando esse monstro não está no ponto máximo da infração, mas também não está na norma, porém muito próximo à regra, Foucault (2010) define como o “indivíduo a ser corrigido”. Como situa-se muito próximo à regra, tende a ser difícil determiná-lo, e o ponto que exerce o poder sobre eles é o de regular a irregularidade que ele apresenta, mas a grande essência do indivíduo é que ele é incorrigível, sendo, então, impossível a correção:

Paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. De modo que vocês veem desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido a espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade (Foucault, 2010, p. 50).

O *onanista*, a seu turno, refere-se especificamente ao indivíduo que se masturba. Essa figura passa a ser objetivada no entrecruzamento dos discursos médicos, religiosos e jurídicos. Afirmava-se que a prática de masturbação poderia degenerar a alma, corromper o caráter, retirar as forças de seu praticante. Assim, começa a ocorrer uma operação em torno desse sujeito para que evitasse tal práticas, sobretudo em relação às crianças. A escola e a família passam a ser os principais agentes de vigilância, à medida que organizam suas ações a fim de evitar a prática masturbatória dos pequenos e mantê-los em certo estado de normalidade.

¹ Foucault (2010) exemplifica essa figura do monstro humano com Herculine Barbin, uma hermafrodita que, após ser “descoberta”, passa a ser perseguida, pois suas práticas afetivas e sexuais não condiziam com o seu corpo, que era indefinido. Após intervenções médicas, foi estabelecida que a hermafrodita deveria se relacionar apenas com o sexo oposto ao qual nela prevalecia. Não tendo sido essa regra obedecida, Herculine inscreveu-se como duplamente transgressora, pois não tinha o corpo exatamente correspondente ao seu gênero prevalecente e não se relacionava com homens apenas, infringindo uma norma social e biológica, qual seja, a heterossexualidade.

A propósito dessas três figuras tratadas por Foucault, que constituem o campo da anormalidade, Dametto e Esquinsani (2014) fazem um arremate:

Essas três personagens, o monstro, o incorrigível e o onanista figuram como princípios de explicação da anormalidade, dado que ostentam elementos de inconformidade com um estado desejável por uma sociedade normalizadora, a saber: afrontam a ordem natural, divina e jurídica; subvertem da ordem institucional e ostentam a irresponsabilidade familiar e nutrem a perversidade dos instintos. A constatação de estados de anormalidade será amparada sob o pretexto de “defesa da sociedade”, defesa da ordem jurídica, institucional e moral, bem como da raça e das características hereditárias politicamente desejáveis, constituindo o que o filósofo francês denominou “racismo de Estado”, voltado para a população interna olhares intolerantes e práticas segregacionistas (Dametto; Esquinsani, 2014, p. 67).

Nesta pesquisa, como dito, serão abordadas as duas primeiras dessas figuras, ou melhor, as duas categorias, a saber, o *monstro humano* e o *indivíduo a ser corrigido*. Isto porque os indivíduos com deficiência são objetivados nesses termos: de um lado, os discursos os capturam como pessoas situadas fora dos limites do natural, ainda que esse discurso entre em conflito com os discursos da inclusão; de outro lado, são tratados como pessoas a serem corrigidas, dando margem aos processos de in/exclusão, ou seja, uma inclusão excludente, que, ainda que atenda a regulações oficiais, não inclui de fato.

A fim de elucidar o leitor a respeito de nomenclaturas e termos que apareceram no decorrer desta pesquisa, apresentamos os conceitos e como estão ligados à pesquisa.

De acordo com o Dicionário Online de Português (2023, n.p.), o termo “normal” corresponde àquilo que age ou está “De acordo com a norma, com a regra; comum. Que ocorre naturalmente ou de maneira habitual; natural, habitual. Que segue um modelo, normal ou padrão. Que se comporta ou age de uma maneira considerada aceitável ou adequada”. Em contrapartida, o termo “anormal” está ligado ao que é “Irregular; contrário ao que é normal, habitual, regular. Que foge ou se afasta das normas e dos padrões. Extraordinário; que não é comum; de teor imprevisto ou inexplicável. Excepcional; que possui algum tipo de deficiência física e mental. [Pejorativo] Depravado; que se comporta de modo devasso”.

Quando nos referimos ao *anormal* ou ao *monstro*, está-se apontando para o indivíduo que foge à regra estabelecida por lei, seja ela natural ou jurídica. No contexto escolar, anormal é o estudante, a criança ou o jovem que possui algum tipo de deficiência, transtorno ou distúrbio que o diferem dos outros nas questões de aprendizagem, que necessita de espaços com acessibilidade, materiais e meios que facilitem a compreensão dos conteúdos. *Anormais* são, portanto, aqueles que fogem à norma e que, perante um olhar social, muitas vezes é

reconhecido como um “monstro”, pois não obedece a certos enquadramentos biológicos/jurídicos.

A norma é ainda definida como o “que pode se aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar” (Lopes; Fabris, 2020, p. 41); ela emerge para equalizar as pessoas, fazer ocorrências para que fiquem em evidência as diferenças, partindo dos preceitos comunitários. Como afirmado por Ewald (1993, p. 86), a norma é “um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo”, mediante o uso de dispositivos disciplinares, dispositivos de seguridade ou da normalização, não excluindo um dispositivo do outro, nos termos apresentados por Lopes *et al.* (2010):

Elas existem em um jogo constante de forças, pois ambas são necessárias junto às artes de governar. Enquanto os dispositivos disciplinares e modernos emergem para descrever, identificar, posicionar, corrigir e controlar os corpos, os dispositivos de seguridade emergem como “estratégias para governar a população a partir do jogo entre liberdade e segurança” (Lopes *et al.*, 2010, p. 12).

Dito de outro modo, ao proceder à normatização – instituição da norma – constroem-se mecanismos que facilitarão o governo. Uma vez instituída a norma (definição do “normal”), dá-se início a um processo de normalização, de ajuste à norma anteriormente estabelecida. Desta forma, toma-se como referência o “normal”, e, por consequência, o seu oposto (o “anormal”, que se distânciava da norma), de modo a buscar os desviantes e trazê-los às curvas da normalidade.

Diante disso, “a operação de normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis” (Foucault, 2006, p. 83).

Fica explícito, portanto, que a *normalidade* se situa em um ambiente movido e complexo que constitui um campo definido por alguns autores como “sociedade de normalização”, na qual se evidenciam “[...] não ações de imposição sobre os indivíduos, mas ações dos sujeitos sobre si mesmos” (Lopes; Fabris, 2020, p. 46).

Desse modo, pode-se afirmar, em arremate, que, quando o indivíduo está fora da regra, ele é considerado anormal, e, nesta condição, estará sujeito às linhas de força que emergem e atravessam os mais diferentes atores e instituições – tais como a escola e os sistemas educacionais, médicos e jurídicos – a fim de vigiá-los, examiná-los, medi-los, regulá-los e ajustá-los à norma.

Um dos mecanismos de vigilância em nossa sociedade é a instituição escolar. Conforme Lopes e Fabris (2020):

No processo de enquadramento de todos à norma, denominado de normação, a escola é, desde o início da sociedade disciplinar, uma eficiente engrenagem dedicada a tal tarefa. Veiga-Neto (2010, p. 70), ao insistir sobre o papel da escola na configuração da Modernidade, afirma 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. (Lopes; Fabris, 2020, p. 49).

Com efeito, conforme explicitado por Lopes e Fabris (2020) e corroborado por Veiga-Neto (2010), a escola apresenta-se como importante engrenagem na maquinaria de poder e normatização, atuando de modo estratégico no controle da população. Dialogando com os escritos de Michel Foucault, sobretudo em *Vigiar e Punir*, vemos que a escola moderna emergiu como uma instituição em que o controle dos indivíduos se tornou possível e pode ser potencializada a partir do século XVIII. Para isso, foi necessária toda uma operação que incluiu desde a definição de um espaço ideal para formar as crianças e jovens; a adoção de saberes específicos; uma arquitetura específica; a estruturação de normas e regras, vale dizer, as técnicas de disciplinamento e normatização; e a adoção de dispositivos e de instrumentos regulatórios.

Dos dispositivos adotados pela escola, sobretudo na contemporaneidade, o livro didático é um dos mais eficazes, pois atua diretamente sobre os indivíduos, à medida que os enunciados que nele circulam objetivam e instituem verdades que posicionam crianças, jovens e adultos como sujeitos de determinados modos, criam modos de ser e de agir. A propósito do livro didático, o entendemos como um “artefato cultural” que é permeado “[...] de valores, representações, saberes e significados de um dado tempo e de uma determinada sociedade [...] que nos ensinam modos de ser e estar no mundo, construindo e reproduzindo significados” são consideradas artefatos culturais” (Magalhães, 2012, p. 36-37).

Ainda nessa direção, vale ponderar que o livro didático é composto por discursos e saberes considerados verdadeiros. Esses discursos advêm de instituições com legitimidade social e, por isso, os enunciados são facilmente aceitos pelos indivíduos, funcionando como regras e verdades às quais muito dificilmente é possível se opor e contradizer. Em geral, nos livros circulam opiniões de especialistas, razão suficiente para que se insira na ordem do verdadeiro e seja considerado cientificamente validado, uma vez que “[...] para muitos o campo científico ainda é compreendido como um lugar onde pairam as verdades absolutas, território bem definido, estabilizado e inerte” (Santos, 2019, p. 11).

Todos esses elementos contribuem para a consolidação de saberes que atuam como instrumento de governo da população a quem a obra se dirige, fato que é ampliado se considerarmos que o livro didático está presente, de alguma forma, em praticamente 100% das escolas brasileiras, o que nos impulsiona à identificar os possíveis efeitos da obra sobre a compreensão e governo dos estudantes.

De modo mais específico, interessou-nos olhar mais de perto como esse instrumento ou artefato pedagógico, que é o livro didático, mobiliza enunciados sobre pessoas com deficiências/transtornos ou distúrbios, instruindo uma forma específica de olhar sobre estes. Tratamos, assim, de compreender as objetivações/subjetivações que se dão em torno de um grupo específico da população à medida que o livro didático faz circular determinadas verdades sobre as pessoas nessa condição, afetando a realidade dos sujeitos.

A questão que nos inquietou em direção à nossa pesquisa foi a seguinte: “De que modo o livro didático de Matemática contribui para os processos de normatização do sujeito e a constituição da pessoa com deficiência?”

Partindo da questão de pesquisa, nos pautamos nos seguintes objetivos:

- Compreender e descrever o modo como documentos oficiais que atravessam o Programa Nacional do Livro Didático se articulam na instituição dos processos de normatização;
- Identificar o modo como o LD de Matemática atua no governo dos sujeitos, determinando uma forma específica de ver/conceber a pessoa com deficiência na sociedade contemporânea;
- Analisar e descrever processos de invisibilidade da pessoa com discalculia no livro didático e na formação inicial de professores de Matemática.

REFERÊNCIAS

CANDIA, Renata de Moraes. *Representatividade ou apagamento? Normalização e constituição do sujeito idoso nos livros didáticos de matemática*. Dissertação apresentada no programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2023.

COSTA, Wanderleya Nara G. *Dissertações e teses Multipaper: uma breve revisão bibliográfica*. In: Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática, 2014. *Anais [...]*. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 8, n. 1, p. 1-10, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/3086>. Acesso em: 7 fev. 2023.

DAMETTO; Jarbas; ESQUINSANI; Rosimar Serena Siqueira. *Desdobramentos educacionais das teorizações sobre a anormalidade: perspectivas a partir de Michel Foucault*. *Perspectiva*, Erechim. v. 38, n. 144, dezembro/2014. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144_452.pdf. Acesso em: 1 maio 2023.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FIORENTINI, Dario. *Parâmetros balizadores de pesquisa no Brasil*. In: Fórum de Discussão sobre Parâmetros Balizadores da Pesquisa em Educação Matemática, 1. UNESP, Rio Claro, 2011.

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

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Ed. Nau, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Seguridad, territorio y población México: Fondo de Cultura Económica*, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Os Anormais*. Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. *Inclusão e Biopolítica*. Cadernos IHUIdeias, Unisinos, a. 8, n. 144, 2010.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. *Corpos transparentes, exames e outras tecnologias médicas: a produção de saberes sobre sujeitos homossexuais*. 2012. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

SANTOS, José Wilson dos. *Relações saber-poder: discursos, tensões e estratégias que (re)orientam a constituição do Livro Didático de Matemática*. 267p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS, 2019.

PARTE II – DOS ARTIGOS QUE COMPÕEM A DISSERTAÇÃO

ARTIGO I – EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – DECRETOS, REGULAMENTOS E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTOS DE INSTITUIÇÃO DO (A)NORMAL

Cíntia da Silva Mascarin
José Wilson dos Santos

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar e descrever o modo como leis, decretos e resoluções brasileiras promulgadas nas últimas décadas induzem nos integrantes da sociedade uma falsa compreensão de liberdade e de direito adquirido. Partindo das teorizações foucaultianas, e com inspiração nos processos cartográficos, tomamos como material empírico a legislação brasileira sobre a temática e o edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2019. Percebemos nesse percurso que, da luta encampada por entidades sociais, decorreram direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência no âmbito escolar. Porém, ainda que representem avanços educacionais em prol desta comunidade, os editais do PNLD parecem limitar-se a formalidades, intenções de normatização, cujas linhas escapam às formas de manutenção de uma visão da pessoa com deficiência como menor, incapaz ou, em termos foucaultianos, “anormal”.

Palavras-chave: Anormal. Pessoas com deficiência. Livro Didático. Normalização. Legislação.

MATHEMATICS EDUCATION – DECREES, REGULATIONS AND THE NATIONAL TEXTBOOK PROGRAM AS INSTRUMENTS FOR INSTITUTING THE (A)NORMAL

Abstract: This article aims to analyze and describe how Brazilian laws, decrees and resolutions enacted in recent decades induce a false understanding of freedom and acquired rights among members of society. Based on Foucauldian theorizations, and inspired by cartographic processes, we take as empirical material the Brazilian's laws about the theme and public notices of the Plano Nacional do Livro Didático 2019 (PNLD), we perceive in this path that, from the struggle embraced by social entities, rights acquired by people with special needs special in the school sphere, however, even though they represent educational advances in favor of this community, public notices of the National Textbook Program seem to be limited to formalities, intentions of standardization, from whose lines escape ways of maintaining a vision of the person with disability as minor, incapable or, in Foucauldian terms, “abnormal”.

Keywords: Abnormal. Person with disability. Textbook. Normalization. Law.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O livro didático é um instrumento educacional que, mesmo após anos e gerações,

continua presente, sendo um dos pilares do contexto didático escolar. Devido a sua importância, vem ganhando cada vez mais atenção das políticas públicas brasileiras, principalmente após o advento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), conforme pondera Santos (2021).

O PNLD deriva de iniciativas anteriores, como a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929, e foi legalmente concretizado com o Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, cujos objetivos estavam voltados para a distribuição de livros didáticos para alunos da rede pública do Brasil. A partir de então, outras iniciativas e programas se sucederam, como a instituição da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), que em 1983 dá lugar à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que, por sua vez, incorpora o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), criado em 1971. Em 1985, o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, extingue o Plidef e institui, em seu lugar, o PNLD, considerado “[...] um dos maiores programas de aquisição e distribuição de livros didáticos do mundo (Santos, 2019, p. 83), sendo responsável pela entrega de livros didáticos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, totalizando 172.571.931 obras apenas no ano de 2020.

Esse retrospecto evidencia a importância dimensional desse programa, bem como a gama de jovens estudantes que, de alguma forma, são instruídos por meio dos discursos e saberes que tal instrumento coloca em circulação, discursos estes que “[...] envolvem o campo governamental, econômico, editorial, educacional, midiático etc., constituindo uma rede panóptica na qual não há um centro do poder ou um fiscal supremo, todos são ao mesmo tempo vigilantes e vigiados” (Santos, 2021, p. 94).

Nossa referência a um sistema de vigilância que gira em torno do livro didático leva em conta o modo como a rede de produção do livro didático – neste caso, dos livros de Matemática – vigia e captura conceitos e regulações presentes em documentos oficiais a fim de ajustar-se a normatizações que regulam essa produção, de modo a atender aquilo que é exigido pelos editais do PNLD, pelo mercado econômico e pelos professores de Matemática, uma vez que esse livro precisa se configurar como produto lucrativo (Santos, 2019).

Entendemos que até aqui deve estar claro que o intuito desta pesquisa não é mostrar o processo de escolha dos livros didáticos, mas demonstrar o modo como leis, decretos e diretrizes afetam as elaborações dos editais por meio da adoção políticas que, cada vez mais, ultrapassam a linha que divide o público e o privado, as intenções educacionais e mercadológicas, o normal e o anormal, alinhando, em um só campo, conceitos sociais e comerciais e emaranhando compreensões que envolvem saberes médicos e jurídicos.

Desta forma, ao considerar o modo como os documentos oficiais atuam diretamente na normatização dos processos de produção do livro didático de Matemática, bem como o modo como estratégias de poder possibilitam aos produtores de livro contornar alguns aspectos dessas regulações que resultam na discriminação negativa, “[...] aquela que diferencia, marcando ou estigmatizando o sujeito” (Lopes; Fabris, 2020, p. 9) – fazendo com que o outro seja visto sob condição menor –, propomos a seguinte questão de pesquisa: de que modo a noção de normalidade atravessa os editais do Programa Nacional do Livro Didático que orientam a produção do livro didático de Matemática, e quais efeitos de poder derivam dessa compreensão?

Para auxiliar o desenvolvimento da questão proposta, traçamos dois objetivos, quais sejam, investigar a emergência de referência à pessoa com deficiência nos documentos oficiais brasileiros voltados à educação; e analisar e descrever a forma como os processos de normalização que atravessam o Programa Nacional do Livro Didático atuam como condição de possibilidade de inclusão, exclusão ou in/exclusão.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em busca da produção de dados, foi necessário escavar a história da inclusão educacional no Brasil e todo o seu entorno, considerando os reflexos desse processo sobre seu público-alvo. Não temos a pretensão de esgotar o tema ou realizar uma genealogia sobre o assunto, mas lançar luz sobre as regulações que tratam da questão das inclusões social, educacional e pedagógica, ressaltando os movimentos jurídicos que buscaram ajustar a pessoa com deficiência à uma norma por meio de uma inclusão burocrática, em detrimento dos processos pedagógicos que a envolvem.

Considerando o caráter de nossa pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, compreendendo, conforme Godoy (1995), a amplitude do seu campo, que vai se aclarando no decorrer da investigação e que pode ser conduzido por diferentes caminhos. Ao utilizarmos este tipo de pesquisa, não abrimos mão totalmente de dados estatísticos, mas deixamos espaço para que, juntamente com esses, possamos compreender os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais que culminaram nas tomadas de decisão.

Nesse processo, os caminhos desta pesquisa não seguiram percursos tradicionais definidos *a priori*. Não sabíamos, de antemão, quais seriam os caminhos traçados ou mesmo com quais asperezas/irregularidades de terreno nos depararíamos. Tal realidade nos conduz a uma experiência cartográfica, prática metodológica que “[...] envolve uma habilidade para

lidar com metas em variação contínua. Em realidade, entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde” (Kastrup, 2007, p. 18).

Desta forma, durante todo o processo de produção da pesquisa, nos atentamos não somente a fatos consolidados, mas a todo o seu entorno, às irregularidades do terreno a ser cartografado, aos caminhos já percorridos ou desconhecidos, aos alertas à emergência de novos pontos de atenção que careciam ser analisados mais de perto ou que exigiam mais precaução. Tudo isto demanda do pesquisador uma “atenção flutuante” (Kastrup, 2015), a fim de evitar que o cartógrafo iniciante não negligencie fatos de extrema importância para a pesquisa, que passariam despercebidas por olhares menos atentos ou mesmo com foco pré-determinado. Trata-se, portanto, de dar vazão ao fluxo do pensamento, algo comparado por James “[...] ao voo de um pássaro que desenha o céu com seus movimentos contínuos, pousando de tempos em tempos em certo lugar” (Kastrup, 2007, p. 16).

Cabe ressaltar que, quando o pássaro pousa, ele não interrompe o seu percurso. Os voos e pousos refletem a cadência do movimento e, no caso da pesquisa, estabelece um ritmo ao pensamento e produção do conhecimento. Kastrup (2007) apresenta quatro variedades da atenção funcional do cartógrafo, o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento, elementos que balizam não a coleta, mas a produção dos dados, uma vez que estes “[...] não estavam lá desde sempre, [...] esperando para serem coletados. Trata-se de um processo de produção à medida que diferentes dados podem emergir a partir do caminho tomado, das ferramentas conceituais mobilizadas e das questões de pesquisa colocadas pelo cartógrafo” (Santos, 2021, p. 35). Assim, cada pesquisa se torna única, vista sob uma perspectiva específica, abordada de maneira ímpar, em um terreno ora cartografado antes inexplorado.

Nesta perspectiva, iniciamos o processo de rastreio, por meio do qual “[...] entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde.” (Kastrup, 2007, p. 18). Nessa etapa, definimos como campo de pesquisa os documentos oficiais que regem/regulam o sistema educacional brasileiro. Durante tal busca, realizamos uma varredura no campo a fim de rastrear normativos específicos que abordam a temática da pessoa com deficiência e os ambientes onde eles poderiam ser encontrados, bem como os editais do PNLD.

Considerando que a “[...] a cartografia procura assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento, que constitui uma exigência positiva do processo de investigação *ad hoc*” (Kastrup, 2007, p. 19), passamos ao momento do toque que, segundo Kastrup (2007), ocorre nos primeiros contatos com o

material, acionando o foco no processo de seleção do cartógrafo. Nesse momento, realizamos uma primeira análise dos documentos oficiais – leis, decretos, resoluções, deliberações e editais do PNLD – que abordam a PcD. Também focamos nossa atenção nos editais do PNLD referente à produção didática do ano de 2019, uma vez que tínhamos em mente avaliar – para pesquisa posterior – a mesma temática em uma coleção de livros didáticos produzida a partir desse mesmo edital.

Tal fato nos conduz a antecipar a escolha da coleção, uma vez que optamos por também analisar, ainda no presente estudo, o manual do professor que contém no livro didático destinado a ele. Desta forma, fomos em busca do manual da coleção *Ápis Matemática Ensino Fundamental – Anos Iniciais*, destinada aos alunos dos 1ª ao 5º anos, de autoria de Luiz Roberto Dante, elaborada em 2017. Tal escolha teve como parâmetros os seguintes critérios; (i) o fato de a coleção ser direcionada aos primeiros anos escolares, início do trajeto do estudante em uma instituição disciplinar que, segundo Foucault (2014), possibilita o controle dos corpos e mentes, moldando uma forma de conceber a pessoa com deficiência, enfim, o lugar de todos e de cada um; e (ii) o fato de ser a coleção mais adotada pelos professores na escolha do PNLD 2019, o que implica maior número de crianças em contato com o material, logo, sujeito às formas de condução por ele propostas.

Passamos então ao pouso, entendido com um gesto no qual “[...] a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura. A atenção muda de escala” (Kastrup, 2007, p. 19). Nesse momento, tínhamos então um território mais definido, documentos e editais selecionados, possibilitando que nossa atenção flutuante, focada, mas também aberta a novos encontros. Um pouso sobre o material em mãos a fim de fazer um reconhecimento, investigar o quanto atendia às expectativas e necessidades da pesquisa, uma vez que “[...] quando a atenção poussa em algo nesta escala, há um trabalho fino e preciso, no sentido de um acréscimo na magnitude e na intensidade, o que ocorre para a redução do grau de ambiguidade da percepção” (Kastrup, 2007, p. 20).

Trata-se, portanto, de uma análise primeira que busca uma sintonia entre os materiais disponíveis, considerando a possibilidade de ficar ou de voar em busca de outras fontes. É justamente a esse movimento que somos conduzidos, uma vez que, nesse primeiro pouso, identificamos que apenas os editais referentes a um ano específico não dariam conta de evidenciar um processo. Dessa forma, buscamos ampliar o material de análise, acrescentando os editais do PNLD dos anos de 2007, 2008, 2010, 2011, 2015, 2017 e 2019.

A quarta etapa compreendeu o reconhecimento atento, processo no qual não cabe ao cartógrafo questionar o que algo é, mas apenas o que está acontecendo ali, “[...] pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto. É preciso então calibrar novamente o funcionamento da atenção, repetindo mais uma vez o gesto de suspensão”. (Kastrup, 2007, p. 19). Nessa perspectiva, realizamos novamente uma seleção a fim de excluir dos documentos os editais que tratavam da produção de livros didáticos voltados para a educação de campo, educação de jovens e adultos, obras complementares e de alfabetização na idade certa, restando apenas os editais relativos ao ensino regular.

A partir de então, apoiados no referencial foucaultiano, lançamo-nos à análise dos documentos específicos e buscamos compreender o que acontecia no interior dos decretos, regulamentações e editais em relação à temática da pessoa com deficiência, buscando fazer emergir os processos de normatização, bem como o modo como estes documentos inseriam sujeitos no âmbito do “normal” e/ou do “anormal.

3 APORTE TEÓRICO

Em sua obra *Os Anormais* – derivada de um curso homônimo que ministrou no *Collège de France*, entre os anos de 1974-1975 –, Michel Foucault narra a história de um homem e sua amante, acusados de arquitetar o assassinato da filha pequena dessa mulher, e do imbróglio no qual os psiquiatras se envolveram ao precisarem emitir um laudo para atestar a sanidade do homem, sobre o qual recaia a suspeita de ter tão somente incitado o crime, uma vez que já havia sido comprovado que a mulher é que executara o homicídio da criança.

O caso em questão, ambientado na França, em 1955, traz à tona o modo como o saber médico é invocado no estabelecimento da culpabilidade e, especialmente, da punibilidade dos sujeitos, atuando como suporte ao campo jurídico, ao qual cabia determinar a sentença mediante prova cabal não somente do crime, mas também da razão que contorna sua intencionalidade. Uma vez que as provas definem a proporção da pena, estas devem estar plenas, completas em toda a sua complexidade a fim de tornar-se válida.

Este contexto evidencia a emergência do exame como saber médico-científico como elemento e mecanismo de instituição da “verdade”, uma vez que os relatórios psiquiátricos passam a ser entendidos como “[...] discursos com estatuto científico, ou como discursos formulados, e formulados exclusivamente por pessoas qualificadas, no interior de uma instituição científica” (Foucault, 2010, p. 7).

Conforme se observa, não se trata apenas da emergência de um poder, mas também do entrelaçamento entre diferentes discursos – como o médico e o jurídico – que dão forma ao poder de punir a partir da instituição da verdade. Em outras palavras, há um vínculo fundamental entre força, poder e verdade, à medida que “Ou a verdade fornece a força, ou a verdade desequilibra, acentua as dissimetrias e finalmente faz a vitória pender mais para um lado do que para o outro: a verdade é um mais de força, assim como ela só se manifesta a partir de uma relação de força” (Foucault, 2016, p. 45).

Nesse contexto, cabe ainda uma ressalva, uma vez que, segundo a obra, nem sempre o sistema jurídico podia se valer do discurso médico. Havia, à época, casos em que a falta de provas sobre a razão dos criminosos, ou mesmo a prova da ausência dessa razão, retirava da justiça o poder de culpabilizar ou de punir. É nesse ponto que o acoplamento dos discursos dá mais um passo, cria novas estratégias de poder.

No caso do homem acusado de cumplicidade no crime citado, Foucault (2018) relata que, na impossibilidade de se demonstrar sua culpa direta, busca-se atribuir ao sujeito a potencialidade do cometimento, conforme se observa em uma série de textos sobre o caso, nos quais se podiam identificar referências ao suspeito como pessoa de: “ ‘imaturidade perigosa’, ‘personalidade pouco estruturada’, ‘má apreciação ao real’, “[...] profundo desequilíbrio afetivo’, sérios distúrbios emocionais’, [...] manifestação de um orgulho perverso”” (Foucault, 2018, p. 15), entre outros adjetivos que expressam qualificações de ordem ética e moral que buscam fazer o criminoso se parecer com o crime.

Por meio dessa estratégia, observamos a objetificação do sujeito, que, no entrelaçamento de discursos que decorrer do exame, é qualificado não em razão do crime efetivamente cometido, mas por um conjunto de elementos pré-definidos por normas de conduta que inserem o indivíduo no âmbito da anormalidade.

Em suma, o exame psiquiátrico permite construir um duplo psicológico-ético do delito. Isto é, deslegalizar a infração tal como é formulada pelo código, para fazer aparecer por trás dela seu duplo, que com ela se parece como um irmão, ou uma irmã, não sei, e que faz dela não mais, justamente, uma infração no sentido legal do termo, mas uma irregularidade em relação a certo número de regras que podem ser fisiológicas, psicológicas, morais, etc. (Foucault, 2018, p. 15).

Fica evidenciado, portanto, o modo como o exame retira o olhar sobre o crime e o lança sobre o possível criminoso, perscruta sua vida pregressa a fim de “colar” no indivíduo uma conduta que remete ao delito. A partir daí, o sistema jurídico não tem mais diante de si um sujeito de direitos, mas um objeto que, embora produzido pelo discurso médico-jurídico,

não é nem da ordem nem de um, nem do outro, mas da ordem do “anormal”, e como tal necessita de reparação, ajuste e correção para que possa ser reinserido na sociedade. Desta forma, o exame “[...] permite situar a ação punitiva do poder judiciário num *corpus* geral de técnicas bem pensadas de transformação dos indivíduos” (Foucault, 2010, p. 17).

Ainda sobre o modo como o entrelaçamento de discurso constitui o objeto, consideremos outra figura inserida na ordem da anomalia, também discutida por Foucault na obra *Os Anormais*, o “monstro humano”. Enquanto o “anormal”, no contexto descrito, estava inicialmente restrito ao sistema jurídico, e, posteriormente, expandido para a ordem da moralidade, o “monstro humano” – grupo no qual se inseriam as pessoas nascidas com deficiências físicas –, embora representasse também um problema jurídico², apresentava-se também como um problema de ordem religiosa, uma vez que, sendo o “homem” imagem e semelhança de Deus, deveria, como tal, ser símbolo de perfeição. Sob esse prisma, pessoas que nascessem com imperfeições seriam vistas como filhos e filhas do pecado, e não como filho de Deus. Portanto, o que torna o monstro um monstro é justamente o fato de este estar fora da lei. Ele não infringe apenas a “natureza”, mas as leis que regem os comportamentos humanos, sejam elas de ordem jurídica biológica, religiosa, entre outras.

Todo esse contexto que remete à França dos séculos XVIII e XIX evidencia o fato de que uma criança nascida com alguma deficiência infringia, de uma só vez, todas essas leis, razão pela qual era considerada um monstro humano, pois “[...] constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza. Ele é, num duplo registro, uma infração às leis em sua existência mesma” (Foucault, 2018, p. 47).

Esperamos estar claro, até aqui, para além da interrelação saber-poder apoiadas nos discursos de verdade, o modo como gradativamente, e em cada período histórico, instituíram-se artesanalmente processos de normatização, definindo o normal e o anormal. Para além disso, fica instituído, ainda, um campo de possibilidades de atuação a fim de “trazer para a norma” os indivíduos a serem corrigidos. Desta forma, a figura do monstro, seja ele de ordem social, moral, biológica ou religiosa, deve ser entendida não no sentido estrito da palavra, mas como “[...] princípio de inteligibilidade de todas as formas – que circulam na forma de moeda miúda – de anomalias.” (Foucault, 2018, p. 48). Sob esta compreensão, caberá às instituições

² Um rei que tivesse hermafrodita deveria conceder a ele o seu trono, uma vez que este é destinado apenas a filhos homens? No caso do cometimento de um crime por uma pessoa de duas cabeças, como punir o culpado sem que se penalizasse o inocente?

de correção – entre elas, a escola – descobrir o quanto de monstro existe nas pequenas anomalias, nos pequenos desvios e/ou irregularidades, de tal forma que:

A sanção penal deverá ter doravante por objeto, não um sujeito de direito tido como responsável, mas um elemento correlativo de uma técnica que consiste em pôr de lado os indivíduos perigosos, em cuidar dos que são sensíveis à seção penal, para curá-los ou readaptá-los. Em outras palavras, é uma técnica de normalização que doravante terá de se ocupar do indivíduo delinquente. (Foucault, 2010, p. 22).

Conforme se observa, a construção discursiva que institui o exame e, a partir dele, a objetificação do sujeito, tendo como efeito a definição do normal e do anormal, requer um aparato de instituições, discursos e procedimentos que resultam no olhar constante e perpétuo sobre os sujeitos a fim de analisá-lo, medi-lo e classificá-lo, contexto em que a escola ganha centralidade, conforme asseguram Veiga-Neto e Saraiva (2011).

Há que se ressaltar, porém, que, para que a escola atue no disciplinamento dos estudantes, é preciso todo um aparato legal que dê sustentação às suas ações nos processos de normatização e governo dos sujeitos, sendo o governo entendido como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, reflexões e análises, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. (Foucault, 2008, p. 143).

Ao considerarmos o contexto de nossa pesquisa, buscamos compreender essa articulação de estratégias, procedimentos e instituições que circunscrevem a pessoa deficiência no contexto escolar, particularmente nos processos de normatização que atravessam, por exemplo, a ideia de inclusão, afinal “Os sujeitos e a inclusão são também produtos das inúmeras técnicas de governo sobre a população” (Lopes; Fabris, 2020, p. 14).

Tal compreensão evidencia o fato de que não somente o ensino regular, mas todo o processo educativo, se dá por meio do processo normativo, visto que:

A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. [...] A norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo. (Foucault, 2010, p. 43).

Ora, visto desta forma, aqueles que não representavam a norma, eram considerados “anormais”. Contudo, conforme evidencia Foucault (2010), a norma não visa a rejeição, mas a correção e a inclusão. No caso específico da temática desta pesquisa, e em concordância com Lopes e Fabris (2020), podemos concluir que a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar configura-se também como uma ação de inclusão para o controle, para o governo, afinal, como poderia o Estado ter controle sobre estes sujeitos estando eles fora das regras?

Como este mesmo Estado colocaria em prática a vigilância hierarquizante e da sanção normalizante, tão características do exame, “[...] um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir e [e]stabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (Foucault, 2011, p. 177), sem que tivesse todos esses sujeitos ao alcance de suas estratégias de poder?

Cabe enfatizar que, segundo Foucault (2010), o “monstro” é aquele que contradiz a lei. Veja que, se o uso do termo nos parece demasiadamente pesado, Foucault esclarece aquilo a que se refere ao diferenciar o “monstro” do enfermo:

A enfermidade é, de fato, algo que também abala a ordem natural, mas não é uma monstruosidade, porque a enfermidade tem seu lugar no direito civil e no direito canônico. O enfermo pode não ser conforme a natureza, mas é de certa forma previsto pelo direito. Em compensação, a monstruosidade é essa irregularidade natural que, quando aparece, o direito é questionado, o direito não consegue funcionar. O direito é obrigado a se interrogar sobre seus próprios fundamentos, ou sobre sua prática, ou se calar, ou a renunciar, ou a apelar para outro sistema de referência, ou a inventar uma casuística. (Foucault, 2018, p. 54).

Dessa forma, o que estamos tentando explicitar não é uma defesa de que na atualidade todo aquele que foge à norma – como no caso da pessoa com deficiência – é de fato visto como um monstro, mas apenas trazer de volta aquilo que Foucault demonstrou já no século XVIII, e cujos efeitos percebemos ainda hoje, no sentido de que os processos de normatização criam artificialmente o normal a partir daquilo que lhes parece familiar, que está dentro do espectro da lei, e, por consequência, criam também os “monstros”, os “anormais”, definidos como tudo aquilo, ou todos aqueles, que “desafiam”, que exigem um posicionamento dessa lei em alguma medida.

Considerando esse aspecto, quando esse “monstro” está muito próximo à regra, mais difícil será determinar a sua anormalidade. É o que ocorre, por exemplo, no caso do “indivíduo a ser corrigido”, uma das figuras monstruosas apontadas nos estudos de Foucault. Ele tem uma deficiência não visível e possui todos os membros do corpo e em tamanho

proporcional. Também não comete qualquer parricídio ou outro crime facilmente punido nos termos da lei. Tal indivíduo aparece “[...] nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc.” (Foucault, 2010, p. 49).

Sob esses aspectos, o indivíduo a ser corrigido é visto como uma anomalia mais recorrente na sociedade. Ele está no limite, na fronteira da anormalidade, e tem seu reconhecimento por meio da convivência familiar, cotidiana e escolar. Mas para que possa reconhecê-los, é preciso ter uma familiaridade com a anomalia que ele venha a ter.

Cabe ainda trazer à mesa um ponto importante:

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia de reeducação, as sobrecorreção. (Foucault, 2018, p. 50).

Essa compreensão, e mesmo esse impasse diante de uma corrigibilidade incorrigível, servem de suporte para a criação de instituições e ações que vão desde a criação de casas de correção até hospícios, com vistas ao controle desse sujeito, de modo a ajustá-lo às normas sociais.

Tal movimento envolve certamente a escola em seu aspecto geral, uma vez que visa o governo dos sujeitos, mas também as ações de uma inclusão. Note que o exame médico tem papel de destaque nesse processo, visto que, uma vez “laudado” – termo comumente utilizado pelos educadores para se referir a estudantes que possuem laudo atestando sua deficiência – recairão sobre estas ações específicas, como a destinação de um profissional para atendimento à pessoa com deficiência em sala de aula.

Embora possa parecer um avanço educacional, na prática tal regulação caracteriza-se pelo distanciamento entre os envolvidos, contexto em que, segundo Pereira (2019), professores de apoio argumentam que lhes falta conhecimento sobre o conteúdo específico, ao passo que o professor regente afirma não possuir o conhecimento sobre Educação Especial. “Em outras palavras, ainda que na mesma sala, parece haver um abismo dialógico-pedagógico entre ambos” (Pereira, 2019, p. 49).

Cabe ressaltar que o exemplo não tem a intenção de se posicionar contra a atuação de um profissional de apoio educacional em sala de aula, ou mesmo sobre a atribuição que lhes é dada, mas apenas explicitar o modo como o exame, tanto em seu sentido *stricto* quanto nos

termos de Foucault, como tecnologia de governo, resulta em ações efetivas que impactam os cotidianos de professores e estudantes com deficiência, uma vez que:

Com o exame, tem-se uma prática que diz respeito aos anormais, que faz intervir certo poder de normalização e que tende, pouco a pouco, por sua força própria, pelos efeitos de junção que ele proporciona entre o médico e o judiciário, a transformar tanto o poder judiciário como o saber psiquiátrico, a se constituir como instância de controle do anormal. (Foucault, 2010, p. 36).

Dito de outro modo, o exame seleciona, avalia, hierarquiza e classifica, determinando quem atende às normas e quem está fora delas, sob os quais atuarão linhas de força a fim de trazê-los às curvas de normalidade, e, para tanto, requer todo um aparato jurídico, próprio das instituições educacionais, que, por meio de normativas, buscam “[...] o controle e regulamentação do Estado sobre a vida de cada um e da população [...]” (Lopes; Fabris, 2020, p. 44).

Deste modo, o sistema educacional brasileiro insere-se como peça central nas relações de poder e no controle da população, controle esse que se inicia nos processos de escolarização, e que, uma vez “implantado” na mente dos sujeitos, perdurarão por toda vida.

A respeito dessas formas de controle do Estado sobre a população, cabe aqui, a título de exemplo, ressaltar um caso concreto de controle de pessoas acometidas por algumas doenças, ocorrido na França, no início do século XVII, conforme descrito por Foucault (2010). Enquanto pessoas com lepra eram isoladas da população e excluídas em vilarejos distantes da sociedade, no caso da epidemia de peste buscou-se outra estratégia. Assim que identificado um caso de peste, as pessoas eram isoladas em suas casas. A cidade era dividida em distritos, divididos em bairros, e estes divididos em ruas. Em cada rua havia um vigia. Este se reportava aos inspetores que tinham a responsabilidade sobre o bairro. Os inspetores se reportavam aos responsáveis pelos distritos, e estes ao governador responsável pela cidade.

Assim, o que se observam são duas dinâmicas distintas de vigilância e controle que se estenderam para outros campos e sujeitos. No caso da exclusão dos leprosos, a busca por “purificar” a cidade levou, junto com os leprosos, à exclusão de toda uma população flutuante, “mendigos”, “vagabundos”, “libertinos” e “ociosos”, ao passo que o modelo instituído pelo controle da peste constitui-se uma forma de exame, de circunscrição, de registros, transcrições e elaboração de relatórios, de avaliação, de observação das regularidades, de vigilância constante e perpétua, de tal forma que:

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. [...] trata-se do exame perpétuo de um campo de regularidades, no interior do qual vai se avaliar sem cessar cada indivíduo, para saber se está conforme à regra, à norma de saúde que é definida (Foucault, 2018, p. 39-40).

Segundo Foucault (2018), quando se fala de controle dos indivíduos, são esses dois modelos que prevalecem no Ocidente, e um rápido esforço de compreensão nos faz concordar com o autor. Consideremos, por exemplo, o que ocorre nos processos de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares de ensino na rede estadual de Mato Grosso do Sul, onde o estudante com deficiência é “incluído” na sala de aula aos cuidados do professor, às vezes, juntamente com o profissional de apoio, os quais devem elaborar relatórios constantes – sobre a evolução do aluno, seu processo de aprendizagem ou dificuldades, seu comportamento e/ou formas de relacionamento com alunos e professores, entre outros – e encaminhar ao coordenador da escola. O coordenador deverá reportar os dados de sua vigilância ao diretor da escola, que, por sua vez, deverá reportar-se à Coordenadoria Regional de Educação (CRE), a qual caberá registrar as informações e encaminhá-las ao responsável pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (Copesp).

Desta forma, ficam explícitas as aproximações entre o modelo de controle da peste e os processos de inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar por meio de processos de normatização que podem ser arqueáveis e amplos, mas não burláveis, e que se dão por meio de um processo de policiamento extremo da população instituído por meio de discursos e relações de poder, e “[...] cujas ramificações capilares atingem sem cessar o próprio grão fino dos indivíduos, seu tempo, seu habitat, sua localização, seu corpo” (Foucault, 2018, p. 41).

4 ANÁLISE DOS DADOS: DOCUMENTOS OFICIAIS E PROCESSOS DE NORMATIZAÇÃO

Ao iniciar o enlace desta pesquisa, buscamos compreender o momento em que as políticas públicas começaram a dar importância aos indivíduos com deficiência em nossa sociedade, ou mesmo localizar alguns acontecimentos que possibilitaram a emergência dessas políticas públicas fixadas no texto legal. Nesse sentido, tratamos de identificar os principais eventos e deles apreender algumas práticas discursivas que nos dessem indícios desse processo, posto que a busca pela “origem” deve ser recusada na perspectiva foucaultiana.

Na atualidade, discussões envolvendo os processos de inclusão estão presentes em diferentes esferas da sociedade, sejam elas públicas ou privadas. Tal fato representa um avanço em relação a outrora, e é fruto da luta de instituições de representação de classe, organizações não governamentais e associações de pais de pessoas com deficiências, entre outros, (Mendes, 2006). Contudo, esse avanço não significa que todos os problemas foram resolvidos.

A Constituição Federal (CF) de 1988 dá um importante passo na garantia de direitos do cidadão brasileiro à educação pública e assegura, em seu Art. 205, a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família”. Esse mesmo documento institui ainda esse dever do Estado deve assegurar, entre outros, “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, n.p., grifo nosso).

Cabe ressaltar aqui o modo estratégico e calculado como se dão as relações de poder. Note que, se sob uma perspectiva otimista o Estado institui a necessidade de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, um olhar mais atento faz emergir algumas preocupações/questionamentos:

1- Via de regra, o AEE envolve a atuação de um “profissional especializado” que, no contraturno, e em local especificamente destinado aos estudantes público-alvo da Educação Especial (EE), desenvolve atividades de intervenções pedagógicas, sendo o resultado de suas ações encaminhadas ao setor responsável por meio de relatórios mensais.

Ora, se considerarmos a ideia de inclusão como “estar no mesmo lugar”, poder-se-ia pensar que houve de fato uma inclusão, uma vez que o AEE é realizado no âmbito das escolas regulares. Todavia, cabe ressaltar o fato de este atendimento ocorrer em lugar reservado, no qual é possível diferenciar facilmente o estudante dito “normal” daqueles que possuem alguma deficiência e que requerem uma intervenção com vistas à correção, ao ajuste à normalidade, contexto este pautado por normas e atribuições específicas dentro da normalidade, buscando-se fazer com “[...] que as mais desfavoráveis se assemelhem as mais favoráveis” (Foucault, 2006, p. 83).

Trata-se de dar visibilidade a um processo de inclusão excludente ou de in/exclusão, prática – talvez seja mais apropriado, uma tática – comum na atualidade que ocorre por meio de um movimento em prol de uma suposta inclusão, mas que tem como efeito principal incutir na mente de todos e de cada um a sensação de sociedade inclusiva que nem de longe representa a realidade vivida. Na prática, o que ocorre é que, mesmo supostamente incluídos, “[...] muitos sofrem por estarem no interior de grupos discriminados e impedidos/limitados de

se relacionar ou ainda participar das mesmas práticas dos grupos que integram” (Lopes; Fabris, 2020, p. 74).

2- Outro ponto que chama atenção no recorte da CF apresentado diz respeito ao termo “preferencialmente”, deixando margem para que a pessoa com deficiência possa ser atendida em qualquer outro ambiente, e não necessariamente nas escolas regulares de ensino. Tal “flexibilidade” pode ser entendida também como movimento estratégico, uma vez que mantém em aberto as possibilidades de mexer as peças conforme o andamento do jogo.

Essa dubiedade legal parece ser uma constante no que se refere aos aparatos oficiais e institucionais que normatizam o processo escolar/social da pessoa com deficiência. Após a Declaração de Salamanca – documento em que diferentes nações do mundo todos assumem o compromisso com a melhoria das condições de vida da pessoa com deficiência, como o acesso à educação adequada, a garantia de segurança e inibição de ações discriminatórias no ambiente escolar, e a criação de leis visando a matrícula e permanência da PcD nas escolas regulares de ensino básico, entre outras –, o Brasil promulga a Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

De acordo com a LDB, estudantes com deficiência (salvo aqueles que não têm condições de permanecer no ambiente) terão assegurado o direito de estudar em escolas regulares, considerando:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com **especialização adequada em nível médio ou superior**, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, p. 25, grifo nosso).

Da mesma forma que identificado na CF, a LDB também apresenta-se dúbia no que tange ao AEE, uma vez que não fica claro “[...] se tal atendimento se referiria ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado a questões pedagógicas, ou se abarcaria todo e qualquer atendimento especializado” (Pereira, 2019, p. 41). Outro ponto a ser considerado envolve, ainda segundo o autor, a qualificação do profissional que atenderá os estudantes com deficiência, uma vez que, convenhamos, “especialização adequada em nível médio ou superior” (2019, p. 41) deixa uma margem muito grande a interpretações, possibilitando às Secretarias de Educação, por exemplo, a contratação de profissionais de nível médio, visando o barateamento dos custos com educação. Ainda segundo Pereira (2019, p. 41), em “[...] leis e

documentos posteriores à LDB, a lacuna persiste, visto que essas exigências (níveis médio/superior; especialização/capacitação) sequer são citadas”.

Fato semelhante é observado na Lei nº 12.764/2012 (Lei do Autismo), cuja interpretação deixa margem sobre a especialidade do profissional que atuaria no apoio à criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Durante entrevista concedida à revista *Gazeta do Povo*, em 2017, Berenice Piana, coautora da lei, é questionada sobre a contratação de estagiários (às vezes ainda no primeiro ano de graduação) para atuarem como tutores de alunos com TEA na cidade de Curitiba-PR, ao qual enfatiza: “[...] Não é possível! [...] esses estagiários não sabem nem o que é Autismo” (Baptista, 2017, n.p.). Ao defender a necessidade de contratação de um profissional qualificado para o trabalho com a pessoa com TEA, Berenice argumenta: “Por isso que a gente acentuou acompanhante especializado. [...] Até porque a lei tem decreto. E no decreto está bem escrito lá! E por acaso fui eu que escrevi o decreto também!” (Baptista, 2017, n.p.).

Ao analisar a situação descrita, mesmo diante da ênfase da coautora da lei do Autismo, Pereira (2019) pontua o distanciamento entre o entendimento de Berenice Piana e aquilo que de fato está escrito na lei, afinal, qual seria o significado legal para o termo “acompanhante especializado”? Ele se refere a alguém que tenha ensino superior e pós-graduação ou se limita, tal qual a LDB, a uma especialização em nível médio? Trata-se de qualquer especialização *lato* ou *stricto sensu*, ou é específica em Educação Especial?

Tal constatação evidencia mais uma vez que, embora os processos de inclusão sejam de extrema importância, o modo como ela tem se dado – de forma vaga e generalista, permitindo sempre ajustes em cada âmbito ou lugar onde deve ser aplicada –, sugere uma aproximação com o que descreve Foucault no caso do tratamento dedicado à população acometida pela peste no século XVII, qual seja, o modelo de incluir mais para vigiar, avaliar, medir e ajustar, fato que nos permite concluir, em consonância com Carvalho (2010, p. 26), que “[...] a deficiência não é um atributo do indivíduo e sim o resultado da interação entre suas características pessoais e as condições da sociedade em que vive [...]”.

4.1 NORMATIZAÇÃO, PNLD E LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA

Ao voltarmos nossa atenção ao inciso I do Art. 59 da LDB, que discorre sobre os “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos [...]”, visando atender às necessidades do estudante com deficiência, podemos considerar que, entre os recursos citados, o livro didático desempenha papel relevante, uma vez que está presente em

praticamente todas as escolas brasileiras. Há que se ressaltar ainda o fato de este material ser alvo de ajustes constantes dos discursos que atravessam a sociedade, fazendo que as editoras atuem num processo complexo de equilibrar na produção do material, exigências dos editais do PNLD e os anseios da população e os interesses dos grandes grupos editoriais, uma vez que, via de regra, têm balizado essa produção não no quanto o livro possibilita a produção do conhecimento matemático dos estudantes “[...] mas se o processo é eficiente, ou seja, se ele é capaz de ler de maneira eficaz os discursos que ecoam nesse ambiente e reproduzi-los no livro didático, de modo a produzir um livro adequado, vendável, lucrativo” (Santos, 2019, p. 136).

Ainda que já ocorra há muitos anos esse processo no qual as editoras enxergam no PNLD uma forma de “engordar” seus cofres – uma vez que tal programa compreende um dos maiores investimentos do mundo por um órgão estatal visando a produção e distribuição de livros didáticos –, é a partir 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/08/85, que a escolha destes livros passou a ser feita pelos professores.

Contudo, cabe ressaltar que, no período de 1985 até 1996, não havia qualquer avaliação das obras por parte do Governo Federal. A partir do PNLD de 1996, institui-se a avaliação pedagógica do material por um grupo de especialistas que, pautados em regulações previstas em edital, realizam uma análise prévia, aprovando ou reprovando algumas obras e, desta forma, selecionando aquelas que poderiam chegar às mãos dos professores para que estes pudessem, enfim, fazer suas escolhas. Tal movimento evidencia, mais uma vez, o modo como o processo de produção/distribuição do livro didático é imerso em relações de poder, o que se nota, entre outros motivos, pelo controle das decisões, em que “[...] o princípio da “livre escolha” docente trata-se, a bem da verdade, de uma escolha governada, vigiada, [...] É a governamentalidade em ação” (Santos, 2019, p. 247).

Cabe ressaltar que o que se vê na instituição da avaliação pedagógica do livro didático pelo PNLD não são mais que diferentes ajustes no jogo de poder, de modo a não deixar nada de fora. Os efeitos de poder podem ser observados em cada ponto desta rede em produção que atua de forma constante e perpétua, visto que o poder está em todo lugar “[...] não porque englobe tudo, mas porque provém de todos os lugares” (Foucault, 1988, p. 89).

Neste contexto, a cada lei promulgada, o Governo insere ou oculta novos elementos aos editais do PNLD, ajustando demandas educacionais e sociais às questões políticas e econômicas no que se refere, nesse caso específico, aos processos de normatização e constituição da pessoa com deficiência e sua inserção no âmbito do “normal” e do “anormal”.

Um exemplo do que estamos dizendo pode ser observado ao considerar-se os editais do PNLD posteriores à promulgação da LDB, que levam ainda muito tempo para abordar a

temática da pessoa com deficiência, reforçando um processo de in/exclusão. Dito de outro modo, a LDB propõe para a educação básica a inclusão de temáticas, currículos e métodos visando o apoio à pessoa com deficiência, contudo, o principal documento norteador daquilo que deve ou não constar nos livros didáticos, qual seja, os editais do PNLD, segue negligenciando/invisibilizando esta população.

Cabe ressaltar que nossa compreensão de que este documento aponta o que será ou não considerado conteúdo do livro didático tem apoio no relato do editor de um dos maiores grupos editoriais do Brasil, “[...] você tem a fórmula. Qual é a fórmula de aprovação? Você tem que ter isso, isso e isso (no livro). É isso que o MEC quer! É isso que o Brasil quer para os seus brasileirinhos; então, tem uma fórmula lá (no edital), querendo ou não, tem lá.” (Santos, 2019, p. 96).

Veja que onze anos após a entrada em vigor da LDB, o edital do PNLD 2007 direcionado à avaliação pedagógica das coleções de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental defende a preconização dos seguintes princípios:

[...] a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, a “garantia do padrão de qualidade”, a “valorização da experiência extraescolar” e a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Mec, 2007).

O que se observa no excerto transcrito são termos genéricos, discursos vagos que permitem ajustes e adequações a uma série de outros discursos ou concepções a respeito da educação, não deixando claro àqueles que concorrerem ao edital sobre a importância de que os livros didáticos incluíssem na obra a temática da Educação Especial. Há que se considerar que deixar a Educação Especial à margem no PNLD não envolve apenas um ato de esquecimento, mas de uma forma política de condução, uma vez que os livros didáticos se configuram como mecanismos/instrumentos nas relações de poder, não se limitam a representar sujeitos e sociedade, mais que isso, ele os constitui (Santos, 2019).

Tal afirmação é reforçada por Silva (2019), ao discorrer sobre as orientações oficiais presentes em livros didáticos de Matemática, ressaltando seu papel na condução da conduta dos sujeitos. Segundo o autor, “[...] vários aspectos culturais, sociais e políticos atravessam os conteúdos conceituais de matemática, contidos nesses livros, normatizando condutas e constituindo sujeitos do presente” (Silva, 2019, p. 6).

A forma como regulamentações “vazias” ignoram a existência da pessoa com deficiência reforçam nossa argumentação sobre a ocorrência de processos de in/exclusão evidenciando o fato de que:

[...] embora muitos sejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parte dos indivíduos ainda sofre com práticas de inclusão excludente. Dito de outra forma, muitos sofrem por estarem no interior dos grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que interagem. (Lopes; Fabris, 2020, p. 75).

Mesmo que amparados por lei e garantido o direito à educação de forma plena, em muitos aspectos as pessoas com deficiência não veem contempladas as suas particularidades, “Pois todos que estão “integrados”, mesmo que relacionalmente sejam discriminados” (Lopes; Fabris, 2020, p. 65). Note que, por mais que haja leis que estruturam a integração destes estudantes no ensino regular de ensino, muitas vezes a estrutura física, os métodos de ensino ou, nesse caso específico, os editais que regulam a produção de livros didáticos de matemática não são suficientes para assegurar o atendimento às suas necessidades.

A mesma ausência de atenção à pessoa com deficiência observada no PNLD de 2007 ora comentado é observada no edital de 2008. No Edital de 2010, também voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, recomenda-se que os livros devem:

Favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando a alunos e professores o acesso a informações corretas e necessárias ao crescimento pessoal, intelectual e social dos atores envolvidos no processo educativo, atuando como propagador de conceitos e informações necessários à cidadania e ao convívio democrático, como o respeito, a ética e o reconhecimento da diversidade (Mec, 2010, p. 28-29).

Sem especificar diretamente questões que envolvam a pessoa com deficiência, o documento aborda, de forma abrangente, a necessidade de valorização da diversidade, sem questionar os efeitos perversos dos processos que os distanciam, por exemplo, pessoas com deficiência, idosos, negros e indígenas das curvas de normalidade. Ainda segundo o mesmo Edital PNLD de 2010:

[...] a obra didática não pode, sob hipótese alguma, veicular preconceitos, estar desatualizada em relação aos avanços da teoria e prática pedagógicas, repetir padrões estereotipados ou conter informações erradas, equivocadas ou superadas pelo desenvolvimento de cada área do conhecimento – sejam sob a forma de texto ou ilustração – ou ainda, informações que contrariem, de algum modo, a legislação vigente, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo. Devem, ao contrário, favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando a alunos e professores o acesso a

informações corretas e necessárias ao crescimento pessoal, intelectual e social dos atores envolvidos no processo educativo, atuando como propagador de conceitos e informações necessários à cidadania e ao convívio democrático, como o respeito, a ética e o reconhecimento da diversidade (Mec, 2010, p. 28-29).

Cabe ressaltar, mais uma vez, que as relações de poder não atuam unicamente no sentido de produzir discursivamente um objeto, mas também na seleção dos discursos, naquilo que pode ou não ser dito em determinado período histórico, ou, para além disso, no modo como aquilo que é dito pode ser dito. Veja que, enquanto se institui o AEE, enquanto a ideia de inclusão se potencializa com a Declaração de Salamanca e outras vinte e duas ações, entre leis, decretos, resoluções que tratam diretamente dos direitos da pessoa com deficiência, fazendo com que a temática ganhe espaço na LDB, o edital do PNLD, que, no entendimento dos próprios editores de livros de matemática, atuam como uma “fórmula” que determina o que deve ou não constar na obra, segue invisibilizando a pessoa com deficiência.

Ao considerarmos o edital do PNLD 2011, encontramos as primeiras referências à Educação Especial. Seu item 7 trata da acessibilidade, indicando a possibilidade de os livros serem convertidos para o formato digital com vistas à educação especial, no formato Libras (Mec, 2011). Cabe ressaltar que esta suposta atenção ao estudante surdo ocorre após um forte movimento das sociedades representativas da comunidade surda, fazendo com que o Governo Federal se mobilize a fim de instituir a necessidade de admissão de docentes qualificados na Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas escolas das redes estaduais de ensino e, posteriormente – com a publicação do Decreto nº 7.611, de 2011 (que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado) –, o compromisso de produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, dentre outros “[...] laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo” (Brasil, 2011, p. 2).

Esse modo com que a temática da Educação Especial permeia os documentos oficiais, entre eles, o edital do PNLD, explicita o modo estratégico e econômico nos quais se dão as relações de poder. Observe que, ao se inserir a garantia de um direito à pessoa com deficiência em uma legislação, “acalmam-se” as bases, altera-se o estatuto de discussão do tema. Lembremo-nos que, de acordo com Foucault (2018), um monstro só é visto como tal devido à sua capacidade de não ser abarcado pela lei. Ele a afronta, desequilibra, exige dela um posicionamento. Uma vez que este passa a ser enquadrado na lei, ele deixa de ser entendido como tal. Nessa mesma perspectiva, uma vez estabelecido juridicamente um direito

à pessoa com deficiência, essa situação que o coloca numa posição de “monstro” deixa de existir, o que não implica uma solução prática para o problema.

Tomemos como exemplo o direito ao AEE já explicitado. Se sob uma perspectiva a situação “monstruosa” parece resolvida com a garantia legal de um “profissional especializado”, por outra a mesma lei assegura a possibilidade de este profissional possuir apenas nível médio.

Desta forma, evidencia-se que os processos de normatização (instituição das normas) e normalização (ajuste às normas instituídas) se dão em um jogo amplo e complexo que reúne diferentes campos discursivos, sendo o ambiente jurídico apenas um dos campos no qual o jogo acontece. Contudo, os elementos que apresentamos nos permitem inferir que, enquanto tais normatizações não se fizerem presentes no edital do PNLD, dificilmente serão materializadas nos livros didáticos, visto que tais ajustes, via de regra, implicam a destinação de recursos por parte do Estado, seja com formação de professores, adaptação de livros e materiais didáticos, reformas de sala de aula para garantir acessibilidade, materiais e tecnologias, entre outras finalidades.

Seguindo nossa investigação, identificamos no edital PNLD de 2015 uma referência a outra conquista na luta pelos direitos da pessoa com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, prevendo, em seu art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015, p. 6).

Tal normatização evidencia a necessidade, não de uma lei, única e isolada, mas de um aparato jurídico que circunscreva os discursos sobre determinada temática, a fim de que nada possa escapar aos efeitos de poder. Veja que na CF estes direitos já haviam sido assegurados, contudo, é necessário que se instaurassem outras normatizações para dar suporte e corpo à primeira, uma vez que “[...] a desordem da natureza abala a ordem jurídica, e aí aparece o monstro” (Foucault, 2010, p. 55).

Foi preciso, então, esperar até o ano de 2017 para que o edital do PNLD trouxesse referências às pessoas com deficiência, mais especificamente ao discorrer sobre os princípios da transversalidade em seus princípios gerais:

Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, **pessoas com deficiência**. Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos estudantes na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, **das pessoas com deficiência** e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos (Mec, 2017, p. 40-41, grifos nossos).

A citação, retirada diretamente do PNLD de 2017, expõe um momento importante, corroborando com os elementos apresentados por Santos (2019), que apontam para a atenção das editoras ao que prevê os editais do PNLD, a fim de atender a todos os pontos previstos visando a aprovação da obra. Chama-se a atenção aqui para o conceito de exame apresentado por Michel Foucault, mais especificamente na junção de duas de suas principais características, o olhar hierarquizante e a sanção normalizadora, um tipo de poder que:

[...] não implica o exercício de um poder que oprime e confisca, mas apresenta-se como um mecanismo sutil de gratificação-sanção que, nesse caso, conduz a conduta de autores, de editores e demais envolvidos na cadeia produtiva por meio de um mecanismo segundo o qual são premiados os comportamentos desejáveis e punidos os indesejáveis ou desviantes (Santos, 2019, p. 137).

Chamamos atenção sobre esse ponto pois, ao mesmo tempo em que o edital PNLD 2017 indica a necessidade de se promover um currículo que atenda a necessidade de pessoas com deficiência, o mesmo coloca a obra sob o risco de eliminação do processo no caso de “[...] “veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, religiosa, **condição de deficiência**, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos” (Mec, 2017, p. 42). Tais estratégias visam evidenciar a gratificação aqueles que se ajustem à norma estabelecida, bem como a punição (com a reprovação da obra) no caso de distanciamento/infração à esta mesma norma, insere o edital do PNLD como mecanismo de regulação/normatização, um instrumento nas relações de poder que atravessam a produção e distribuição do livro didático de matemática e, por consequência, da constituição dos sujeitos público-alvo desta produção.

Uma vez instituído no edital do PNLD 2017 um movimento que lança luz sobre a pessoa com deficiência, vemos no edital PNLD 2019, tal qual o seu antecessor, o reforço aos aspectos antes apresentados, qual seja, a ênfase no binômio gratificação-sanção, fundamentado em inúmeros preceitos legais, entre eles a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, o Decreto nº 7.611/2011, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Parecer CNE/CEB nº 13/2009, todos garantindo direitos às pessoas com deficiência.

Esse mesmo edital acrescenta ainda que:

O material didático não deverá abordar os temas contemporâneos de forma artificial ou arbitrária, devendo trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas. O material didático deve assegurar aos professores condições de mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem pontos isolados, mas consigam compor uma visão multidisciplinar dos temas trabalhados (Mec, 2019, p. 33).

No recorte apresentado, vemos que o PNLD 2019 dá um passo adiante no que se refere à inserção da temática nos livros didáticos de Matemática ao enfatizar que não basta inserir na obra atividades ou situações arbitrárias e/ou isoladas que simulem um processo de inclusão; ao contrário, ele recomenda que a obra possibilite ao estudante uma visão ampla e conectada da sociedade. Cabe ressaltar que estas normatizações colocam o livro de Matemática em um processo de vigilância que vai além da avaliação pedagógica do PNLD e da escolha dos professores, permitindo que pesquisadores em Educação Matemática, por exemplo, possam se debruçar sobre as obras a fim de investigar o modo como a temática da pessoa com deficiência vem sendo abordada nessas obras, bem como se essa abordagem se dá de modo superficial ou isolado, ou se estabelece conexões entre si e com os diferentes campos do saber.

Algo que se emerge fortemente de nossa análise ao considerar os editais do PNLD em paralelo com outros processos de normatização que emergem do espaço social e político-jurídico é o fato de que, por mais que haja inúmeras regulamentações que contemplem a pessoa com deficiência na legislação brasileira, parece ser o edital do PNLD aquele que, mediante sua capacidade de agregar e mobilizar diferentes tipos de discursos na aprovação ou reprovação da obra, determinará se esta temática receberá a atenção merecida nos livros didáticos de Matemática, observação esta que buscaremos investigar por meio de pesquisa futura.

Fato é que todo documento oficial sobre o assunto tem seu peso, sua contribuição no processo de apoio mútuo de discursos a fim de constituir um objeto, uma vez que o discurso

deve ser entendido como “[...] prática instituinte, como materialidade, como aquilo que cria os objetos de que fala.” (Rago, 2009, p. 17). Contudo, nossa análise sugere que, em um processo no qual regulamentações isoladas cumprem mais uma função de extinguir a monstruosidade jurídica – uma vez que o “monstro” surge da incapacidade jurídica de dar uma resposta “definitiva” à questão –, muitos documentos, após emitidos/promulgados, são rapidamente esquecidos, embora na prática a situação continue a mesma.

Veja que assegurar na CF o direito à educação pode transmitir a ideia de uma educação inclusiva e contar pontos estatisticamente, mas não torna, automaticamente, as escolas acessíveis, nem os professores mais qualificados para abordar os diferentes tipos de deficiência, ou, ainda, a escola menos preconceituosa.

Contudo, é preciso também frisar que, se uma regulação oficial não é suficiente, sem ela não será possível modificar o sistema educacional e o modo como se enfrenta a problemática em questão. Portanto, não estamos defendendo que a CF ou quaisquer outro normativo legal visando facilitar os processos de inclusão não sejam importantes, mas apenas explicitando o modo como estes são inseridos nos complexos jogos de poder, ambiente esse que conduziu a questão da deficiência da religião à medicina, das casas de correção à psicologia, das dificuldades de aprendizagem aos processos de educação e à atenção especial, todos eles atravessados pelos discursos jurídicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa buscamos analisar e compreender o modo como as relações de poder atuam mediante os processos de normatização de modo a instituir o normal, e, por oposição a esse, o anormal, aquele que se distancia da norma estabelecida, movimento do qual deriva os processos de inclusão, exclusão e in/exclusão, processos esses que deveriam incluir, mas que fazem uma inclusão excludente.

A análise dos dados das leis, decretos e resoluções brasileiras, apontam o modo como as regulamentações atuam numa rede que visa o governo da população, a condução de suas condutas, seus gestos, seus desejos.

Ao considerar as definições de Foucault sobre figuras monstruosas, aqueles que infringiam as leis naturais ou jurídicas, como o “monstro humano” ou o “indivíduo incorrigível”, encontramos aproximações entre estes e o modo como a pessoa com deficiência é caracterizada ao longo do tempo, sendo vista como uma anomalia, pessoa incapaz, e que, portanto, necessitaria ser corrigida para poder ocupar um lugar na sociedade.

Nessa perspectiva, observamos que documentos oficiais, como a CF/88, são calculadamente elaborados a fim de trazer para a norma aquele que dela se distancia, corrigir a monstruosidade, uma vez que esta só existe por estar “fora da lei”, ou seja, por não ter na legislação seu assento, a regulação de seus atos. Desta forma, embora regulamentações federais tenham sua importância, é preciso uma articulação entre estas e o interesse público e privado, a fim de trazer para o livro didático a temática da pessoa com deficiência.

Esta tentativa se dá também por meio de relações de poder, que impõem critérios específicos nos editais mais recentes do PNLD, sob o risco de reprovação da obra que não atenda adequadamente aos critérios estabelecidos, caracterizando os efeitos do poder disciplinar, mais especificamente o olhar hierarquizante e a sanção normalizadora, elementos constituintes do exame, conforme assevera Foucault (2011).

Tudo isso se dá de forma lenta e gradativa, uma vez que se percebem referências à pessoa com deficiência na LDB de 1996, sendo a avaliação pedagógica do PNLD instituída no ano, e somente em 2017 é que se pode encontrar a indicação da obrigatoriedade de discussão da temática no livro didático de Matemática por imposição do Edital PNLD de 2017. É bem verdade que entendemos que a inserção dessa temática no livro didático não deveria ser consequência de uma determinação oficial, todavia, nossa análise evidencia também os efeitos de poder que derivam deste edital, atuando diretamente na definição do que está dentro ou fora do livro didático.

Também fica evidente em nosso estudo a forma como a instituição de uma norma pelo MEC, sem que haja qualquer fiscalização ou conjunto de normas de suporte, permite que grupos editoriais desconsiderem por anos a necessidade/importância de inserir na obra a temática da Educação Especial. Ajustando-se a cada movimentação à curva de normalidade, editoras privilegiam a rentabilidade da obra, em detrimento da visibilidade de uma parcela da população que tem sido marginalizada socialmente.

Diante dos elementos que apresentamos, entendemos a necessidade de mais pesquisas que ampliem as discussões sobre a forma como a pessoa com deficiência – parcela considerável da sociedade – vem sendo representada nos livros didáticos de Matemática, uma vez que a seleção do que poderá ou não compor os livros didáticos, bem como seus conteúdos específicos, carregam consigo uma intencionalidade; propõem valores culturais, econômicos e sociais; impõem moralidades; e endereçam uma forma de ver/compreender a sociedade, as pessoas e seu lugar no mundo, normalizando condutas e constituindo sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, H. P. Autora da Lei do Autismo fala sobre acompanhante escolar especializado. 28 de novembro de 2017. *Jornal Gazeta do Povo*. Blogs. Disponível em: < <https://www.gazetadopovo.com.br/blogs/diario-de-autista/entrevistaberenice/%3E/>>. Acesso em: 17 ago. 2023.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Brasília: Diário Oficial da União.
- BRASIL. *Lei n. 13.146*, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Os Anormais*. Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 28. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir – Nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa Qualitativa, tipos fundamentais*. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, 1995.
- KASTRUP, Virgínia. *O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo*. Psicologia & Sociedade, n. 19, jan./abr. 2007.
- LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Campinas/SP, Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas*

para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2007. Brasília: MEC, 2005

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2008*. Brasília: MEC, 2006

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2010*. Brasília: MEC, 2008

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2017*. Brasília: MEC, 2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019*. Brasília: MEC, 2017

PEREIRA, Luciane Clementino. *Formação do Profissional de Apoio Educacional para o atendimento de Crianças com Autismo no Ensino Regular*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados/MS, 2019.

RAGO, Margareth. Uma imagem da cultura em Michel Foucault e E. P. Thompson. In: *Pontos de interrogação*, n. 2, p. 9-28, 2009.

SANTOS, José Wilson dos. *Relações saber-poder: discursos, tensões e estratégias que (re)orientam a constituição do Livro Didático de Matemática*. 267p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS, 2019.

SANTOS, José Wilson. *Corredores e Porões: uma análise das relações de poder na constituição dos livros didáticos de Matemática*. Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, Márcio Antonio da. A Política Cultural dos Livros Didáticos de Matemática: um guia para transformar estudantes em cidadãos neoliberais. *Linhas Críticas*, 25, e21853. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.21853>.

ARTIGO II – O LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA COMO MECANISMO DE IN/EXCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Cíntia da Silva Mascarin
José Wilson dos Santos

Resumo: Este artigo destina-se às análises de ilustrações e orientações presentes no livro didático de Matemática, abordando seus conteúdos que “incluem” o ser anormal em suas atividades. Utilizam-se aqui as teorizações foucaultianas sobre anormalidade e as relações de poder, assim como o conceito de inclusão, compreendida durante a pesquisa juntamente com o que está disposto no Edital do Programa Nacional do Livro Didático de 2019 a respeito do tema. Foi possível perceber que existe uma maquiagem a fim de adequar a obra de acordo com certas “regras” com vistas a obter a aprovação para comercialização, encaixando-a aos discursos de verdade apresentados. É notável que a presença de alguns elementos é aleatória e sem compromisso direto com os fins de inclusão e responsabilidade com a aprendizagem dos estudantes que não conseguem compreender o conteúdo da mesma forma que os alunos considerados “normais”.

Palavras- chave: Pessoa com deficiência. Livro Didático de Matemática. Inclusão.

THE MATHEMATICS TEXTBOOK AS A MECHANISM FOR IN/EXCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Abstract: *This article intends to analyze illustrations and guidelines present in the Mathematics textbook, addressing its contents that “include” the abnormal being in its activities. Foucauldian theorizations about abnormality and power relations are used, as well as the concept of inclusion, understood during the research together with what is set out in the 2019 National Textbook Program Notice regarding the topic. It was possible to notice that there is a makeup in order to adapt the work according to certain “rules” with a view to obtaining approval for commercialization, fitting it into the truth speeches presented. It is notable that the presence of some elements is random and without direct commitment to the purposes of inclusion and responsibility for the learning of students who cannot understand the content in the same way as students considered “normal.”*

Keywords: *Disabled person. Mathematics Textbook. Inclusion.*

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Discussões sobre o “normal” povoam a mente de indivíduos desde os tempos mais remotos até a atualidade, sejam eles pessoas comuns, que em sua prática diária buscam diferenciar o regular e o previsível daquilo que é inesperado, sejam estudiosos no assunto, como no caso do filósofo Michel Foucault (2010), que, ao perscrutar documentos históricos, questiona a existência do normal/anormal, definindo tal conceituação como uma “invenção” humana. De acordo com Foucault (2010), tal compreensão emerge de relações de poder e

saber, que atuam no sentido de assegurar em cada sociedade o que pode ser aceito como “normal”.

Isso se dá no jogo de conhecimentos e práticas diversas, a exemplo da medicina, cujo efeito discursivo modula outras instâncias sociais, ou, ainda, a psicologia, que afeta indistintamente o campo da educação. Enfim, o normal apenas existe porque assim foi produzido discursivamente, com intenções e objetivos bem delimitados, apoiados na produção da verdade, afinal, “[o]u a verdade fornece a força, ou a verdade desequilibra, acentua as dissimetrias e finalmente faz a vitória pender mais para um lado do que para o outro: a verdade é mais uma força, assim como ela só se manifesta a partir de uma relação de força” (Foucault, 2016, p. 45).

Nesse contexto, a anormalidade decorre do distanciamento do sujeito em relação aos parâmetros definidos pela normalidade, ou seja, tal compreensão é construída cultural e socialmente pelos indivíduos e instituições que compõem a sociedade, e são produzidas pela diferenciação ou contraste a quem ou àquilo que responde aos imperativos sociais. No caso desta dissertação, damos visibilidade para alguns elementos dessas compreensões em relação à pessoa com deficiência.

Contudo, é fato que não pretendemos abarcar todos os diferentes espectros de uma condição tão ampla e de compreensão tão variável, e que é produzida em quase todas as dimensões da vida humana. Exemplo disso é a homossexualidade, vista pelas igrejas de denominação cristã como anormalidade, enquanto a medicina a define como algo normal.

Em termos históricos, Foucault (2010) apresenta exemplos ao explicitar o modo como o discurso médico-jurídico, apoiado no discurso religioso, instituiu a figura do “monstro humano”, aquele que, pelo fato de possuir deficiências físicas, infringe a jurisdição e as leis da natureza, mistura o impossível com o proibido, e é utilizado como modelo de discrepância e princípio de inteligibilidade do normal, e da anomalia (Foucault, 2010).

Com o passar do tempo, sobretudo com o advento do capitalismo e das ciências humanas, os aspectos de normalidade passam a ter como referência o “indivíduo a ser corrigido”, deslocando atenção para os aspectos de uma suposta anormalidade atribuída àquele que, em sua ação cotidiana, infringe a lei, a norma social, o aluno que não aprende ou que não se comporta como supostamente deveria, o louco, o doente e o delinquente, apenas para citar alguns exemplos.

Contudo, deste movimento emerge uma complexidade específica, uma vez que “[...] na medida em que o indivíduo a ser corrigido é muito frequente, na medida em que é imediatamente próximo da regra, sempre vai ser difícil determiná-lo” (Foucault, 2010, p. 49).

Estando este no interstício da a/normalidade, são anormais até certo ponto e, na medida em que são passíveis de correção, caminham na margem entre o que são e o que podem vir a ser, entre a normalidade e o seu oposto.

Compreender os processos que determinam historicamente a construção artesanal do normal, e, por consequência, a oposição ao anormal impõe considerar também os efeitos que decorrem dessa construção, conforme se observa em Foucault (2010) ao descrever o tratamento dispensado aos leprosos a fim de “purificar” a sociedade, e sobre os quais pesavam os efeitos de poder: “[...] como mecanismos e efeitos de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento; ou seja, todo arsenal dos conhecimentos e mecanismos negativos da exclusão” (Foucault, 2010, p. 37-38).

Contrariamente ao exílio, o filósofo descreve outro movimento na França do século XVII, que, acometida por uma epidemia de peste, teve suas cidades divididas em distritos, os distritos em quarteirões, os quarteirões em ruas, e, sob estes, propôs-se vigilância ininterrupta, da qual resultavam relatórios constantes. Nesse caso, não buscou excluir, mas contrariamente, “[...] de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão” (Foucault, 2010, p. 39).

Ora, vemos nesse processo duas abordagens distintas, uma de exclusão dos leprosos e outra da inclusão dos pestilentos, abrindo espaço à interpretação de que a exclusão ou a inclusão das anormalidades não podem ser compreendidas em si próprias, sendo necessário compreender o contexto em que cada uma se dá.

Tal fato explicita a necessidade de se desenvolver pesquisas que busquem compreender os processos de inclusão/exclusão na atualidade, considerando suas microrrelações e os contextos em que tais conceitos se materializam. Veja que no Brasil, resguardadas as devidas proporções, há movimento semelhante em relação ao público-alvo da Educação Especial, passando por períodos de exclusão³, segregação⁴, integração⁵ e inclusão⁶, sendo que este último carece de mais estudos a fim de descrever em que circunstâncias ela ocorre.

Uma vez compreendido o contexto no qual se observa a fluidez dos conceitos de normalidade e inclusão, bem como as relações de poder que estão intrinsicamente ligadas a estes, à escola e, por consequência, ao livro didático, determinando diferentes formas de

³Período no qual crianças com deficiência não tinham lugar na escola, pois eram vistas como incapazes de aprender.

⁴Período em que as crianças com deficiências eram destinadas unicamente às escolas de Educação Especial.

⁵Período em que crianças com deficiência eram colocadas em salas especiais dentro da escola regular.

⁶Período atual, no qual as crianças com deficiências são matriculadas em salas regulares.

compreensão dessas ações em cada momento histórico, propomos a seguinte questão de pesquisa: *De que modo discursos e representações presentes no livro didático de Matemática contribuem para os processos de in/exclusão das pessoas com deficiência?* Para balizar tal questão, estabelecemos como objetivos investigar, analisar e descrever práticas disciplinares que emergem do livro didático de Matemática, apresentando um ideal de normalidade e constituindo o sujeito com deficiência.

2 APORTE TEÓRICO

Em sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault (2011) descreve a idealização do sistema panóptico, uma arquitetura circular com “celas” iluminadas ao redor e uma torre escurecida ao centro, permitindo ao vigilante, posicionado na torre, observar os indivíduos na sela sem que estes fossem observados. Em contrapartida, os indivíduos, sem saber quem os observava e em quais condições, internalizavam certos comportamentos úteis e necessários ao bom funcionamento da insituição prisional. Nesse sentido, o panóptico cumpria uma dupla função: dirigir as condutas dos prisioneiros e fazer com que eles normalizassem seus comportamentos.

A respeito da arquitetura panóptica, Bentham *et al.* (2008, p. 19) argumenta que:

Não importa quão diferentes, ou até mesmo quão opostos, sejam os propósitos: seja o de *punir o incorrigível, encerrar o insano, reformar o viciado, confinar o suspeito, empregar o desocupado, manter o desassistido, curar o doente, instruir os que estejam dispostos* em qualquer ramo da indústria, ou *treinar a raça em ascensão* no caminho da educação, em uma palavra, seja ele aplicado aos propósitos das *prisões perpétuas* na câmara da morte, ou *prisões de confinamento* antes do julgamento, ou *casas penitenciárias*, ou *casas de correção*, ou *casas de trabalho*, ou *manufaturas*, ou *hospícios*, ou *hospitais*, ou *escolas*. É óbvio que, em todos esses casos, quanto mais constantemente as pessoas a serem inspecionadas estiverem sob a vista das pessoas que devem inspecioná-las, mais perfeitamente o propósito do estabelecimento terá sido alcançado (Bentham *et al.*, 2008, p. 19, grifos originais).

Este recorte evidencia um novo tipo de poder em ascensão. Se antes estava em jogo “[...] o poder soberano, outrora focado no suplício e no controle sobre o corpo do indivíduo, agora dá lugar a um poder disciplinar, de controle da ‘alma’” (Santos, 2019, p. 70). Desta forma, “[...] o Panóptico não deve ser entendido simplesmente como uma prisão, mas como um princípio geral de construção de um dispositivo que potencializa a capacidade de vigilância do homem sobre o homem” (Santos, 2019, p. 70).

Conforme já salientado por Santos (2019), o poder disciplinar abarca uma série ampla

e variada de instituições que tem como propósito maior:

[...] corrigir os “incorrigíveis”, seus gestos, atrasos, desobediências, descuidos ou desatenções. Dessa forma, a vigilância não tem apenas a função disciplinar, mas também de produzir um rol de conhecimento sobre os envolvidos nesse aparato [...], todos compõem o tecido por onde transita o poder (Santos, 2019, p. 73).

Visando ampliar a eficiência do poder disciplinar, instituem-se alguns de seus princípios organizadores, como a *vigilância hierarquizante* que “[...] produz as condições para o controle do corpo e dos comportamentos dos indivíduos” (Lopes; Fabris, 2020, p. 48-49). Desta forma, impõe-se uma “[...] curva que distancia os sujeitos que possuem o comportamento desejado daqueles que ainda não se adequaram às normas [...]”.

Tal processo é construído cuidadosa e gradativamente no interior das relações saber-poder, articulando a vigilância hierarquizante à sanção normalizante, cuja junção constitui o exame, definido por Foucault (2011, p. 177) como “[...] um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados”. Segundo Lopes e Fabris (2020, p. 49), tal mecanismo

[...] constitui os indivíduos como objeto e como efeito das relações de poder [...]. O corpo dos indivíduos passa a ser vigiado, educado, explicado e classificado de acordo com os saberes de cada época. Quanto mais poder disciplinar individualiza, tomando uma norma preestabelecida como referência, mais eficiente ele se torna. Dessa forma, a disciplina, ao tomar a norma universal como referência, busca agir sobre cada indivíduo objetivando sua normalização. (Lopes; Fabris, 2020, p. 49).

Em outras palavras, a vigilância hierarquizante e a sanção normalizadora impõem ao sujeito “[...] o exame perpétuo de um campo de regularidade, no interior do qual vai se avaliar sem cessar cada indivíduo, para saber se está conforme à regra” (Foucault, 2010, p. 58). Trata-se de práticas disciplinares por meio das quais

O corpo dos indivíduos passa a ser vigiado, educado, explicado e classificado de acordo com os saberes de cada época. Quanto mais o poder disciplinar individualiza, tomando uma norma preestabelecida como referência, mais eficiente ele se torna. Dessa forma, a disciplina, ao tomar a norma universal como referência, busca agir sobre cada indivíduo objetivando sua normalização. (Lopes; Fabris, 2020, p. 49).

Há que se ressaltar que, entre os órgãos disciplinadores instituídos pelo governo – escolas, hospitais, casas de acolhimento e internatos –, a escola talvez seja uma das que apresenta melhores resultados, uma vez que esta sempre foi aceita pela sociedade como

instituição promotora do saber. Mais que isso, há que se considerar o longo tempo em que os estudantes passam nas salas de aula, bem como a pré-disposição de pais e alunos em acreditar nos discursos que a escola veicula.

Sobre esse aspecto, Veiga-Neto (2011) argumenta que:

[...] a escola moderna funcionou como principal dispositivo para disciplinar os corpos (Varela; Uría, 1992), docilizando-os e dando-lhes uma utilidade que tornou possível a consolidação do capitalismo industrial. Na Modernidade, a escola tornou-se a mais generalizada instituição de sequestro, sendo sua ação muito mais decisiva para a constituição das sociedades disciplinares do que outras instituições tais como a prisão, o exército, o hospital ou a fábrica. (Veiga-Neto, 2011, p. 2).

Ao considerar as características do poder disciplinar e os efeitos destes sobre os estudantes, entendemos que estes estão fortemente ligados aos interesses de nossa pesquisa, uma vez que, tal qual o ensino regular, a Educação Especial também se constitui como ambiente de objetificação dos sujeitos por meio de um movimento ritualístico do exame que:

[...] impõe um ritual a ser seguido, cria em torno de si todo um cerimonial que permite a captura dos alvos estabelecidos. O exame objetiva o poder disciplinar e transforma observações em relatórios, números, horários, arquivos cheios de detalhes e minúcias. [...] o paciente hospitalar é o alvo desse exame. Sobre ele pairam olhos atentos de médicos e enfermeiros que passam a medir sua temperatura, suas reações orgânicas às medicações, o tempo de reação a cada remédio e a cada dosagem, sua evolução (Santos, 2019, p. 74).

Disso apreende-se o fato de que as pessoas com deficiência constituem uma categoria, um grupo de pessoas cuja “identidade” foi fixada mediante relações de saber-poder e discursos de verdade que as distanciam da normalidade instituída.

Esse processo é instituído por meio dos instrumentos do exame e apoiado nos discursos/saberes médico, jurídico, psiquiátrico e pedagógico, cuja credibilidade possibilita a instituição do verdadeiro a fim de atestar a diferença entre a pessoa com ou sem deficiência. Portanto, decorre desta compreensão que o sujeito deficiente não é um ser transcendental, ele não esteve ali desde sempre, mas foi/é constituído discursivamente por meio de práticas e ações em cada período histórico.

A própria nomenclatura é sintomática da fluidez de sentidos atribuídos à pessoa com deficiência. Ao discorrer sobre documentos produzidos em meados do século XVII, Foucault (1978) descreve alguns dos termos utilizados à época para referir-se às pessoas internadas em manicômios: “(...) "debochado", "imbecil", "pródigo", "enfermo", "espírito arruinado",

"libertino", "filho ingrato", "pai dissipador", "prostituta", "insano". Entre todos, nenhum indício de alguma diferença: apenas a mesma desonra abstrata (Foucault, 1978, p. 94).

Ainda no que tange aos termos pejorativos atribuídos àqueles tidos como “anormais” na França do final do século XVII e início do século XVIII, Pereira (2019) explicita que a exclusão dos desviantes – não mais em manicômios, mas em cidadelas às margens das cidades – estava destinada aos “‘indigentes’, ‘vagabundos’, ‘mendigos’, ‘pessoas ordinárias’, ‘mulheres caducas’, ‘velhas enfermas ou infantis’, ‘mulheres senis’, ‘inocentes malformados e disformes’, ‘loucos’, ‘pessoas de espírito fraco’, ‘pessoas com loucura intermitente ou violentas’ e ‘moças incorrigíveis’” (Pereira, 2019, p. 36).

Todos esses elementos evidenciam o modo volúvel e muitas vezes depreciadores de termos utilizados para se dirigir ao diferente, atribuindo sentidos que, uma vez instituídos, constituem o normal e o anormal, configurando olhares e práticas que determinam o lugar do “desviante”, do “louco”, do “anormal”, da pessoa com deficiência.

Ademais, todos esses elementos que descrevemos têm influência direta no campo educacional e vão além dos estereótipos ou da variação de sentidos, adentrando a constituição de um sujeito específico. Exemplo disso é o modo como o exame reúne discursos e saberes médico-psiquiátrico/psicológico e educacional, a fim de assegurar um laudo que possibilite a contratação de um professor de apoio a estudantes com deficiência, de modo a “retirar” a responsabilidade educacional do professor regente, à medida que, uma vez “laudado”, esse aluno passa a ser público-alvo da Educação Especial (Pereira, 2019).

Portanto, não basta que o indivíduo seja constituído publicamente como “anormal”, é preciso que o Estado e seus aparatos científico-pedagógicos reconheçam esta anormalidade. Uma vez reconhecido como tal, o estudante é objetivado e capturado pelos mecanismos do exame, passa a ser regulado, hierarquizado, pesado e medido a fim de compor um rol de conhecimentos sobre sua “anormalidade”.

Desta forma, os discursos que constituem os sujeitos funcionam como partes de uma maquinaria cujo funcionamento do sistema depende de cada peça. Cada movimento impõe um novo movimento, discursos apoiam-se uns nos outros, e as instituições dão materialidade ao processo. É o que se observa, por exemplo, nos documentos oficiais que criam as condições para o exame, conforme identificado nas Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaboradas pelo MEC em 2015, que

discorrem, entre outros temas, sobre a Nota Técnica SEESP⁷/GAB 9/2010, e estabelecem o seguinte:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou **cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras**, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Mec, 2010, p. 12, grifo nosso).

Assim, a pessoa com deficiência será analisada de perto e minuciosamente por “profissionais” que, conforme previsto na LDB, oferecerão apoio educacional especializado, sendo estes: “[...] **professores com especialização adequada em nível médio ou superior**” (Brasil, 1996, p. 25, grifo nosso). Ora, fica evidente que, ao possibilitar tal formação mínima (cujas chances são consideráveis, uma vez que traria economia aos cofres públicos), nega-se ao estudante a atenção pedagógica adequada, à medida que um profissional de nível médio não teria formação para tal.

Cabe ressaltar o fato de estar previsto aos professores que atuam na Educação Especial a elaboração de relatórios constantes sobre o aluno atendido. E não se trata apenas de descrever sua evolução pedagógica, mas também seus comportamentos, o modo como age com os colegas e professores, seus gestos e emoções, tudo é capturado, cada movimento é captado pelas “[...] técnicas do exame que, aplicadas em diferentes ambientes, resultam em registros que capturam indivíduos, lugares, instituições e geram conhecimentos sobre estes, constituindo-se como um importante instrumento da relação saber-poder” (Santos, 2019, p. 74).

Todo esse aparato de vigilância sobre a pessoa com deficiência, bem como sobre a sociedade – principalmente por meio de organizações sociais, entidades filantrópicas, grupos de representação etc. – produz saberes sobre a pessoa com deficiência que retroalimentam o Estado, que, alterando as peças no tabuleiro, institui políticas/regulamentações a fim de se ajustar às demandas educacionais às econômicas.

É o que vimos, por exemplo, no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que amplia o atendimento no âmbito da Educação Especial, visando, em uma de suas metas:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema

⁷ Secretaria de Educação Especial do MEC.

educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Inep, 2014).

Note-se que o termo “preferencialmente” está sujeito a distintas interpretações, deixando uma razoável margem de flexibilidade para que o Estado possa gerir a situação conforme lhe for mais conveniente.

Há que se considerar ainda que, conforme vemos em Foucault (2011), as relações de poder não ocorrem de modo isolado, mas apoiadas nos discursos de verdade que circulam nos mais diferentes campos. No caso específico da Educação, observamos que as regulações oficiais que apontam para inclusão de pessoas com deficiência vêm amparada por um discurso social e pedagógico que clama pela aceitação à diversidade, pela tolerância ao diferente etc., isso considerando todas as críticas que os termos “aceitação” e “tolerância” merecem, pois muitas vezes ocultam o preconceito, mais que isso, impossibilitam discutir suas origens das diferenças. Segundo Skiliar (2001, p. 135-136), a tolerância:

[...] surge como palavra fraca, nos exime de tomar posições e se responsabilizar por elas. A tolerância debilita as diferenças discursivas e mascara as desigualdades. [...] A tolerância não põe em questão um modelo social de exclusão; quando muito, ela trata de ampliar as regras de urbanidade com a recomendação de tolerar o que é perturbador. A tolerância tem grande familiaridade com a indiferença. Corre o risco de tornar-se mecanismo de esquecimento, e levar seus portadores a eliminar subitamente as memórias da dor. [...] A tolerância pode materializar a morte do diálogo, e, portanto, a morte do vínculo social sempre conflitivo. A tolerância, sem mais, despoja os sujeitos da responsabilidade ética frente ao social, e libera o Estado da responsabilidade institucional de encarregar-se da realização dos direitos sociais.

Ao se considerar o modo como as políticas de inclusão alinham-se a anseios sociais e pedagógicos que exaltam a aceitação/tolerância, fica explícito o modo como os discursos se articulam, constituindo uma base de aceitação que muitas vezes turva a compreensão de seus objetivos maiores. Não devemos nos esquecer que, em uma sociedade neoliberal, a competição não somente dita os rumos da economia, mas também pauta os temas considerados socialmente relevantes conforme sua racionalidade. Nesse contexto, clamar por uma suposta tolerância ao diferente, ao mesmo tempo em que transparece certa empatia, reclama para o tolerante uma suposta superioridade, à medida que demonstra benevolência para com o diferente.

Cabe ressaltar ainda que, no que se refere especificamente ao apoio estatal e social à inclusão da pessoa com deficiência, essa suposta benevolência é meticulosamente calculada,

seletiva, uma vez que este investe a si próprio uma suposta humanidade/benevolência apenas nos casos em que entende que o outro não representa ao primeiro nenhum risco ou prejuízo. Tal ação assegura créditos ao benelovente, levando-o a aceitar ou mesmo defender a inclusão da pessoa com deficiência. Ele é conduzido “[...] a ignorar ou simplesmente tolerar a presença do outro que não concorre consigo, e a competir com o outro que o ameaça” (Lopes; Fabris, 2020, p. 58-59).

Portanto, todo esse movimento de articulação dos diferentes discursos e saberes em torno da inclusão, abarcando desde a sensibilização da população às normatizações oficiais a fim de maior aderência, consolida-se como uma estratégia comum nas relações de poder e “[...] associa-se à noção de normação/correção daquilo que é anormal nos indivíduos” (Lopes; Fabris, 2020, p. 69), abarcando ao mesmo tempo a governamentalidade e a correção.

Esse modelo de inclusão surge, portanto, como estratégia de vigilância, de um certo “cuidado” que tem como objetivo maior mantê-lo à distância dos olhos, cercado por parâmetros bem delineados, dentro das regras do neoliberalismo, onde, no limite, todos e cada um deve ser enquadrado em um lugar específico, ao mesmo tempo em que devem estar aptos a ocupar outros lugares. Nesse contexto, para permanecer no jogo neoliberal, é preciso obedecer a três condições: “[...] ser educado para entrar no jogo, lutar para permanecer no jogo e desejar estar no jogo” (Lopes; Fabris, 2020, p. 66).

Sob estes parâmetros, a inclusão:

[...] se materializa na atualidade como uma alternativa econômica viável para que os processos de normação e de normalização se efetivem, bem como para que outras formas de vida não previstas na modernidade – por exemplo, mais empreendedoras, autossustentadas e autônomas – se expandam no tecido social (Lopes; Rech, 2013, p. 3).

Em outras palavras, os elementos que trazemos apontam para um processo de captura e reversão do sentido de inclusão, de tal modo que, embora seja possível identificar indivíduos que sobrevivem à margem da sociedade, não se pode especificar com clareza sob quais termos eles seriam considerados excluídos, uma vez que a mídia, as instituições, organizações não governamentais e o Estado reverberam discursos e ideais de inclusão. Trata-se, portanto, de uma inclusão que exclui, uma in/exclusão, conceito mobilizado para evidenciar que:

[...] embora muitos sejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parte dos indivíduos ainda sofre com práticas de inclusão excludente. Dito de outra forma, muitos sofrem por estarem no interior dos grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de

participar das mesmas práticas dos grupos que interagem (Lopes; Fabris, 2020, p. 75).

Esta compreensão torna-se basilar em nossa pesquisa, uma vez que nos permite tensionar os processos de representação da pessoa com deficiência nos livros didáticos de Matemática, de modo a analisar e descrever as nuances que evidenciam os mecanismos e as práticas de inclusão e in/exclusão que emergem de um material circunscrito às políticas públicas de Estado.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Atualmente, no Brasil, se considerarmos a educação pública e privada, de acordo com os dados do Censo Escolar 2021, temos no ambiente escolar cerca de 1.120.045 estudantes, aos quais o sistema educacional deve dar os suportes físico e pedagógico necessários a uma aprendizagem de qualidade, à qual inclui os materiais utilizados em sala de aula, estando o livro didático presente em quase 100% delas, fato que justifica o interesse desta pesquisa, que visa compreender o modo como o livro didático de Matemática do Edital PNLD de 2019 representa, por meio de suas imagens e textos, as pessoas com deficiência, esquadrinhando-as em posições de normalidade e anormalidade.

Para isso, optamos como princípio metodológico a prática da cartografia, visando ocupar nosso espaço nesse território, uma vez que a pesquisa cartográfica é entendida como prática que “visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção”, ou seja, [...] “não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim” (Kastrup, 2007, p. 15).

Desta forma, a cartografia permitiu-nos descrever as experiências de uma pesquisa que tomou forma durante o processo de sua produção, permitindo vivenciar os (des)caminhos e as incertezas de se trilhar por caminhos incertos, ainda não mapeados. Em outras palavras, “[...] se há alguma aproximação entre mapa e cartografia, está no fato de que esta segunda poder ser entendida como um complexo processo de um mapa em construção, ainda incompleto” (Santos, 2019, p. 36).

Considerando a cartografia como um processo, em que os dados não estão ali prontos para utilizarmos, tomamos como princípio de investigação o conceito de atenção flutuante (Kastrup, 2007), por meio da qual buscamos estar atentos a todo o entorno do objeto a ser pesquisado, tudo aquilo que possa contribuir com nossos objetivos, mesmo que fora do plano inicial. Como exposto por Santos (2019):

Tal atenção é imprescindível para a fase considerada não como uma coleta, mas uma produção e colheita dos dados, posto que estes não estavam lá desde sempre, prontos ao toque, esperando para serem coletados. Trata-se de um processo de produção à medida que diferentes dados podem emergir a partir do caminho tomado, das ferramentas conceituais mobilizadas e das questões de pesquisa colocadas pelo cartógrafo (Santos, 2019, p. 36).

Entendemos que a proposta cartográfica converge com a análise foucaultiana, uma vez que este também não busca o resultado final em si, mas sim compreender o cenário, o modo como se produz ao longo de um processo. Desta forma, buscamos nos caminhos metodológicos “[...] modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar” (Paraíso, 2014, p. 27). É sob estes parâmetros que vislumbramos analisar, compreender e descrever práticas disciplinares que emergem do livro didático de Matemática e definem um ideal de normalidade e constituindo o sujeito com deficiência.

Ao colocar suas preconcepções em suspensão, o cartógrafo adentra o campo de pesquisa em busca daquilo que emerge do território explorado, atento às quatro variedades do funcionamento atencional: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento (Kastrup, 2007).

Sob esta referência, nos aventuramos ao toque, um “[...] “gesto de varredura do campo” (Kastrup, 2007, p. 18) por meio do qual buscamos sentir o terreno a ser cartografado visando o momento em que algo desperte nossa atenção”. É certo que algo pairava em nossa mente: a intenção de analisar livros didáticos de Matemática e, entendendo que este está imerso a relações de poder que atuam na condução dos sujeitos, investigar de que modo esse material poderia contribuir para o governo da infância.

Desse rastreio emerge nossa intenção de compreender o modo como a pessoa com deficiência é representada nos livros didáticos de Matemática, mais especificamente nos livros destinados ao Ensino Fundamental I (EF I), por entendermos que crianças em seus primeiros anos em uma instituição de sequestro (Foucault, 2014) estariam mais suscetíveis aos efeitos ao governo que visa o controle dos corpos e da mente de todos e cada um. Esse poder é enfatizado por Foucault como o poder da escola no gerenciamento da vida dos estudantes, uma vez que tal instituição atua “[...] como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. [...] Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor.” (Foucault, 2014, p. 144).

Ao considerar o poder de atuação da escola e, por consequência, do livro didático, e entendendo que quanto mais material em circulação, maiores os efeitos dos discursos que este

coloca em movimento, investigamos o número de coleções de livros didáticos de Matemática disponíveis aos professores no PNLD de 2019 e desta relação optamos por analisar a obra mais vendida, qual seja, a coleção Ápis Matemática Ensino Fundamental, elaborada em 2017, de autoria de Luiz Roberto Dante, direcionada aos estudantes dos 1ª ao 5º anos.

De posse da versão digital disponível no site da editora, lançamo-nos à segunda variedade atencional do cartógrafo, o toque, que, segundo Kastrup (2007, p. 19), “[...] é sentido como uma rápida sensação, um pequeno vislumbre, que aciona em primeira mão o processo de seleção” (Kastrup, 2007, p. 19).

Nessa etapa do processo, buscamos um panorama amplo da obra por meio de uma análise primeira que vislumbra identificar de que modo ela, em seus diferentes aspectos, possibilitava a condução da conduta dos estudantes por meio de suas atividades, textos ou imagens, processo no qual identificamos escassez ou limitações de propostas envolvendo as pessoas com deficiências.

Cabe ressaltar que a descrição dessas etapas não possui, na prática, a linearidade exigida na escrita desse texto. Contrariamente, o ato de pesquisar pode ser entendido como o voo de um pássaro, que, em seu percurso, “[...] alterna velocidade e direção, alturas e distâncias, pousos e voos, cujos olhares, ainda que sob um mesmo lugar, podem apresentar diferentes perspectivas [...]” (Santos, 2021, p. 30-31).

Sob esta perspectiva, avançamos à segunda fase atencional, o pouso, gesto que “[...] indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura.” (Kastrup, 2007, p. 19). Nessa etapa, nossa atenção ganha foco sobre a identificação mais aguçada dos “fragmentos” de discursos mobilizados que, ao reunir-se a outras tecnologias de controle, constroem discursivamente a pessoa com deficiência por meio dos livros didáticos de Matemática.

Tal processo nos conduz à seleção, à contagem e à organização de imagens ou recortes de textos presentes na coleção, bem como à análise das orientações ao professor presentes no Manual do Professor, além daquelas que integraram o PNLD 2019 e o PNE 2014-2014 e da ficha do avaliador, enfim, registros que, de alguma forma, continham determinações, sugestões ou indicações, sutis ou incisivas, que conferem um modo de agir, um lugar ou característica específica à pessoa com deficiência.

Uma vez selecionadas as formas de representação da pessoa com deficiência na obra, passamos ao reconhecimento atento, cuja análise não busca identificar ou descrever o que um

determinado fenômeno é, mas apenas o que está acontecendo ali, “[...] pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto” (Kastrup, 2007, p. 20).

Nesse processo, focamos nossa atenção nos dados produzidos, considerando o modo como os dados quantitativos se alinhavam/articulavam aos discursos presentes nas imagens e orientações presentes na obra ou nos documentos oficiais.

Em diálogo com a analítica foucaultiana, buscamos descrever o modo como o livro didático de Matemática apresenta e inclui a pessoa com deficiência em suas atividades, considerando os preceitos de normalidade/anormalidade que, uma vez construídos a partir de relações de poder e apoiados no discurso pedagógico – “[...] a partir de uma multiplicidade de sujeições (da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública, etc.)” (Foucault, 2002, 51-52) – instituem um modo de ser, ver, conceber a pessoa com deficiência.

4 ANÁLISE DO DADOS

Conforme já explicitado, nosso olhar primeiro sobre o material traz atenção à representatividade da pessoa com deficiência, numa tentativa de quantificar aquilo que na obra poderia ter sido entendido por inclusão, sem considerar, por enquanto, a qualidade desta representação. Os números são evidenciados na Tabela 1:

Tabela 1 – Ilustrações em geral presente nos livros didáticos de matemática do Ensino Fundamental I

Quantidade de ilustrações em geral apresentadas nos Livros didáticos de Matemática					
Livros didáticos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Quantidade total de ilustrações	441	231	218	239	195
Ilustrações que apresentam pessoas com deficiência	13	0	1	3	2
Porcentagem de ilustrações que apresentam pessoas com deficiência	2,94%	0%	0,45%	1,25%	1,02%

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da coleção analisada (2022).

Os dados sugerem uma distribuição aleatória de pessoas com deficiência na obra, não sendo possível identificar em nossa análise qualquer relação lógica visando a representatividade da pessoa com deficiência ao longo dos volumes da obra. O maior índice de figuras representativas nesse sentido está situado no livro do 1º ano, com 13 imagens, equivalendo a apenas 2,94% das 441 imagens que constam na obra.

A tabela evidencia ainda a total ausência de representação de pessoas com deficiência no volume do 2º ano, negando à criança deste período escolar a oportunidade de enxergar pessoas com deficiência lidando com situações que envolvam a Matemática o que possibilitaria não somente enfatizar esta como pessoa capaz de integrar-se às diferentes atividades escolares e cotidianas, mas também de ampliar compreensões sobre a multiplicidade de pessoas e características que compõem a sociedade brasileira.

Nosso argumento quanto à negação de possibilidades de expansão das compreensões tem amparo nos argumentos de Santos (2019), ao indicar que o livro didático de Matemática seleciona como conteúdo aquilo que está na ordem do discurso. Sob estes parâmetros, o mercado livreiro elege os temas que serão pautados em suas obras, excluindo, ao mesmo tempo, aquilo que não contribui para seu “sucesso” de vendas/arrecadação. Em outras palavras:

O livro não pode ser um monstro que espalha sua verdade, que diz qualquer coisa a qualquer hora/tempo. Antes disso, deve ser um suporte às vontades de verdade, a uma verdade construída socialmente nas relações de poder, tecida fio a fio, e colocadas a funcionar na cadeia produtiva (Santos, 2019, p. 269).

Sobre esta compreensão, entendemos que as relações de poder que atravessam o livro didático de Matemática não visam a promoção de discussões sobre a temática da pessoa com deficiência e, contrariando o que prevê o PNLD, ou melhor, atendendo a este quesito de modo estritamente calculado, produz a invisibilização da pessoa com deficiência, o que pode ser evidenciado ao analisar os percentuais de representação destes nos volumes dos 3º, 4º e 5º anos, que representam, respectivamente, 0,45%, 1,25% e 1,02% do total de imagens em cada volume.

Essas calcularidades próprias das relações de poder que permeiam a representação da pessoa com deficiência no livro didático envolve ainda a seleção do que pode e do que não pode ser mostrado, conforme se observa na Tabela 2:

Tabela 2 – Tipos de deficiências/transtorno representados na obra

Tipo de deficiência	Volumes			
	1º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Deficiência física (cadeirante)	4	1	3	1
Deficiência visual	4	0	0	1
Deficiência intelectual	3	0	0	0
Outras deficiências (amputados)	2	0	0	0

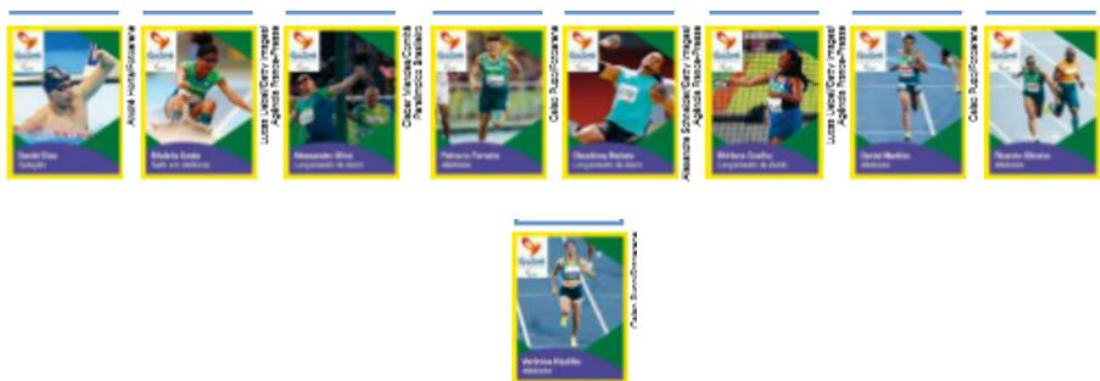
Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da coleção analisada (2022).

Se a Tabela 1 apresentada anteriormente enfatizava uma restrição de imagens de pessoas com deficiência quase que exclusivamente ao livro do primeiro ano, indicando certa

invisibilização destes sujeitos, os dados da Tabela 2 apontam para outra estratégia editorial: a concentração das representações em tipos específicos de pessoa com deficiência, o cadeirante e o cego, que juntos somam 87,5% das representações.

A fim de manter a fidedignidade dos dados presentes na obra, vale ressaltar que consta nas orientações ao professor, dentre as pessoas representadas na Figura 1 a seguir (cujas proporções foram mantidas propositalmente idênticas à obra), duas pessoas amputadas e três com deficiência mental.

Figura 1 – Atividade de princípio de contagem



Fonte: Dante (2017a, p. 174).

Ao analisar a imagem, chamamos a atenção para três pontos:

- 1- o tamanho reduzido das fotografias que representam as pessoas com deficiência, fato que dificulta consideravelmente a identificação de cada tipo de deficiência;
- 2- a dificuldade para que o estudante possa identificar na imagem em questão a presença da pessoa amputada pois, uma vez que retrata a pessoa em movimento, não há certeza se a ausência de um membro se dá pela deficiência da pessoa representada ou pelo fato de o membro ter ficado escondido devido ao ângulo da fotografia;
- 3- é impossível que o estudante ou mesmo o professor identifiquem numa imagem destas proporções, sem qualquer informação adicional, quem são as três pessoas com deficiência mental; por isso, consideramos que estas simplesmente não estão representadas na obra, uma vez que tomamos como princípio de representação a possibilidade de sua identificação desta condição na imagem.

Para além do fato de as imagens de pessoas com deficiência serem utilizadas apenas como ilustrações, pode-se considerar louvável o fato de a figura 1 apresentar pessoas com deficiência praticando esporte, o que já significa um avanço em relação a obras de outros editais do PNLD, como os de 2007, 2008, 2010, 2013 e 2016, nas quais tais personagens

simplesmente não existiam.

Todavia, há que se ressaltar que, ao considerarmos o contexto da atividade e a pretensa intenção da obra em se mostrar sensível à inclusão, entendemos que a referida atividade apresentaria dificuldades à compreensão/identificação, conforme já explicitado, principalmente por estudantes com baixa visão, o que reforça nossa compreensão de que há uma intencionalidade de encaixar todos em uma certa normalidade, uma vez que “a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção” (Foucault, 2010, p. 43).

Tal constatação, aliada à ausência de orientações ao professor sobre como abordar estas temáticas em sala de aula, sugerem não uma intenção de inclusão, mas apenas uma estratégia de contornar a normatização do PNLD, visto que, ao não apresentar a diversidade de culturas e características das pessoas que convivem em sociedade – entre elas, das pessoas com deficiência –, a obra correia o risco de reprovação por indução ao preconceito.

Sob esse risco, opta-se então por representações calculadas, superficiais, resumidas em grande parte nas figuras do cadeirante e do cego, consideradas mais próximos da suposta “normalidade” instituída discursivamente. Mais que isso, sendo o discurso entendido como “prática instituinte, como materialidade, como aquilo que cria os objetos de que fala” (Rago, 2009, p. 17), compreendemos que o discurso pedagógico presente nos livros didáticos de Matemática, ao limitar em apenas dois tipos específicos um amplo espectro de deficiências, contribui para a invisibilização da pessoa, bem como para o silenciamento quanto à construção de estratégias que possibilitem pensar possibilidades de inclusão que não é simplesmente física, mas também pedagógica e social.

Há que se considerar nesse contexto o apelo estético que ganha dimensão no livro didático de Matemática, conforme evidenciado por Santos (2019), que, em entrevista com o responsável do editorial de uma das maiores editoras de livros didáticos do Brasil, ao questionar sobre a prevalência da estética nos livros didáticos, obtém a seguinte resposta: “[...] a visão de livro mudou, a visão de um livro mais belo, mais artístico, mais bem acabado (...), os professores batem o olho e se apaixonam, é a parte visual. Você vê, ‘nossa que bonito!’, mais as aberturas, essas ilustrações, ele se encanta.” (Santos, 2019, p. 137-138).

Ao se considerar a restrição de representação de diferentes tipos de deficiências no livro didático, bem como o apelo estético a que as obras estão suscetíveis, somos levados a inferir sobre a existência de deficiências cujas representações são mais esteticamente “aceitáveis”, como os casos já explicitados, enquanto outras supostamente seriam mais “chocantes”, de difícil normalização, desconsiderando deficiências comumente encontradas

em nossa sociedade, como a Síndrome de Down, ou, mais especificamente, de não haver qualquer referência à discalculia (tema central do próximo artigo), um tipo de transtorno que afeta diretamente o ensino de Matemática, mas que não tem espaço para discussão em livros didáticos de Matemática.

Trata-se, portanto, de um jogo de poder que tenta entrelaçar discursos pedagógicos a outros de ordem econômica, estética e também jurídica, uma vez que a obra deve atender a certas regulamentações, conforme relato de uma editora, em entrevista concedida a Santos (2019):

Para esse livro tradicional passar no PNLD (...) a gente dá meio que uma maquiada, fazendo essas seções, colocando outras coisas. Tipo, os [nome dos autores], eles não queriam que colocasse no livro ilustração de pessoas deficientes e nem de negros. Não podia ter isso no livro deles. Aí foi feita uma conversa com eles, porque isso gerava preconceito e tal. Então tem um dos personagens que é cadeirante, tem outro que é negro, mas eles não aceitavam (...). Então, foi feito um trabalho com o autor, para ele aceitar que no livro dele tinha que ter isso. [...] Então, tem esse lado também, tem que ter toda uma conversa com o autor falando que ele não pode ser desse jeito, que ele não pode ser preconceituoso. (Santos, 2019, p. 194).

Tal constatação aponta, mais uma vez, o modo como a imagem de pessoas com deficiência em livros didáticos de matemática reduz-se a uma estratégia no campo do poder, tendo como foco a aprovação da obra no PNLD em detrimento da representação da diversidade social, da capacidade de cada sujeito para além de suas limitações, ou mesmo do apoio pedagógico ao docente.

Entendemos que os elementos que descrevemos “[...] evidenciam o quanto o campo é regido por linhas de força, estratégias e relações de poder que impõem a cada sujeito um posicionamento, um lugar, sendo cada decisão pensada, medida, calculada em prol do “sucesso” da obra” (Santos, 2019, p. 42).

4.1 ENTRE LUZES E SOMBRAS: O QUE EVIDENCIAM AS IMAGENS DA OBRA

Ao darmos início às análises das ilustrações, ressaltamos o caráter implícito nos livros didáticos: o de apresentar-se como verdade científica. Assim, considerando elementos já evidenciados sobre a forma como a educação atua no governo da população, podemos inferir que o livro didático institui o verdadeiro de cada época, alinhando-se com as características já ressaltadas por Foucault (2003, p. 10), ao relacionar poder e verdade:

[e]m nossas sociedades, a "economia política" da verdade tem cinco características historicamente importantes: a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas").

Em consonância com cada uma das características apresentadas pelo filósofo, entendemos que o livro didático de matemática reúne elementos do discurso científico, político, econômico, estético, social e educacional, cujos efeitos são (re)produzidos nas instituições.

Considerando este cenário, analisamos o modo como imagens envolvendo pessoas com deficiência são utilizadas na obra, atuando “sutilmente” na produção da verdade do nosso tempo. Cabe ainda ressaltar, que não iremos comentar todas as imagens encontradas, focando nossa atenção naquelas que sintetizam os posicionamentos e lugares propostos na obra em relação à pessoa com deficiência.

Figura 2 – Educação no trânsito



Fonte: Dante (2017a, p. 22).

Na Figura 2, presente no volume do 1º ano, é apresentada uma cena de pessoas atravessando a rua, uma delas deficiente visual usando bengala guia, acompanhada de um senhor idoso. Entendemos que, para além de “mostrar” uma pessoa com deficiência, conforme já defendido, a obra insere-se no campo de instituição do verdadeiro, no caso

específico, ao representar a pessoa cega sendo conduzida por um vidente, e apresenta uma compreensão daquele como dependente de outra pessoa, sem a qual ele não seria possível realizar seus afazeres diários.

Ora, tal posição não nos parece em nenhum aspecto uma ideia de inclusão, contrariamente, ela insere-se num campo discursivo que determina a este um lugar menor, desfilia o indivíduo com deficiência da sociedade, apresentando-o como “[...] aqueles que poderíamos denominar de “inúteis” para o mundo ou os supranuméricos que sequer podem ser aproveitados pelo mercado” (Lopes; Fabris, 2020, p. 64).

Cabe ressaltar que, uma vez que “[...] o discurso é entendido como “prática instituinte, como materialidade, como aquilo que cria os objetos de que fala” (Rago, 2009, p. 17), o discurso presente nas imagens constitui o sujeito deficiente como anormal, incapaz, excluindo deste qualquer possibilidade de exercer tarefas atribuídas a outros que não possuem a mesma limitação. Cabe ressaltar que a proposta que ora identificamos fere o item a do 3.1.2 do edital do PNLD 2019, que nos diz:

Veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos (Mec, 2019, p. 30).

Ressaltamos que, ainda que ocorra de forma sutil, os estereótipos e preconceitos estão presentes na obra, conforme evidenciado na Figura 2, contornando as avaliações pedagógicas e as normas presentes do PNLD.

Consideremos, ainda, a situação expressa na Figura 3 a seguir, que complementa, no livro didático, a atividade ilustrada anteriormente.

Figura 3 – Atividade sobre educação no trânsito



Fonte: Dante (2017a, p. 22).

Conforme se observa, tal atividade não somente deixa de fazer qualquer relação direta com a pessoa com deficiência visual representada na imagem anterior que lhe dá origem, como também apresenta uma situação totalmente descolada do contexto. Fica evidente que a pessoa representada no contexto não poderia enxergar as cores do semáforo, normatizando, mais uma vez, a sua dependência do acompanhante.

Cabe ainda ressaltar que tal processo não impõe apenas à sociedade vidente o lugar da pessoa cega, mas também ao próprio sujeito, uma vez que, havendo na sala de aula criança em tal condição, esta estaria excluída da atividade, não compreendendo, portanto, a relação/noção de vermelho-perigo, amarela-atenção e verde-segurança, o que ocorre também pelo fato de a atividade não fazer qualquer alusão à substituição das cores por sinais sonoros.

Poder-se-ia entender que a atividade não fala por si, e, assim, consideremos então a seguinte orientação ao professor:

Aproveite esta atividade para trabalhar com os alunos os temas contemporâneos educação para o trânsito e educação em direitos humanos. Para isso, peça a eles que comentem oralmente sobre a cena e localizem nela atitudes positivas (pedestres andando na calçada e atravessando a rua na faixa; **pessoa com deficiência visual sendo ajudada**; pai e filho de mãos dadas para atravessar a rua; etc.). [...] Conversar sobre esses temas dão abertura para que os alunos reflitam sobre atitudes que devem ser colocadas em prática em diversas situações do dia a dia. Peça a cada um deles que registre em uma folha à parte um exemplo de atitude cidadã que costuma ter no cotidiano. Os registros podem ser escritos e/ou desenhados (Dante, 2017a, p. 22, grifo nosso).

Note que a atividade apresentada propõe ao professor trabalhar questões sobre os direitos humanos. Todavia a mesma ignora tais direitos, visto que a própria imagem em si não apresenta elementos de acessibilidade. No caso em questão, a ação de ir e vir da pessoa cega é comprometida, uma vez que não há qualquer referência a equipamentos sonoros de trânsito que permitam a uma pessoa cega atravessar a rua sem que seja necessária a ajuda de outra. Nessa mesma perspectiva, ao considerar a Figura 2 que dá origem à atividade, nota-se que também é ignorada a ausência de piso tátil nas calçadas, embora o artigo 15 do Decreto nº 5.296/2004, regulando a Lei nº 10.098/2000 (que estabelece sobre a acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida), determina que “[...]na construção ou adaptação de calçadas, [haja] rebaixamentos com rampas e instalação de piso tátil direcional e de alerta [...]” (Brasil, 2004, n.p.).

Entendemos que, ao deixar de propor o debate sobre estas questões com os alunos, a obra reforça questão já suscitada no pensamento de Michel Foucault, o rol de estratégias que impõem ao indivíduo considerado anormal a necessidade de ser corrigido, cabendo a este ajustar-se para poder viver em sociedade. Assim:

Paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção (Foucault, 2010, p. 50).

Tais argumentos reforçam o pensamento foucaultiano quanto ao papel da escola como uma instituição de correção, sendo o livro didático de Matemática um instrumento em um rol de tecnologias de disciplinamento e docilidade dos sujeitos.

Nesse mesmo contexto, consideremos agora a Figura 4, que apresenta um cadeirante “incluso” em uma cena na qual crianças pousam para uma foto.

Figura 4 – Uma inclusão excludente

5 VAMOS TIRAR UMA FOTO?
OBSERVE A IMAGEM E, DEPOIS, RESPONDA COM NÚMEROS.



UM, DOIS, TRÊS E QUATRO
ESTÁ PRONTO O SEU RETRATO

A) QUANTOS ADULTOS HÁ NA IMAGEM? 1

B) QUANTAS CRIANÇAS TÊM O CABELO CURTO? 3

C) QUANTAS CRIANÇAS TÊM O CABELO COMPRIDO? 1

D) QUANTAS CRIANÇAS HÁ NA IMAGEM? 4

Fonte: Dante (2017a, p. 40).

Nessa ilustração, percebe-se um cadeirante incluído na imagem, juntamente com uma criança oriental, uma negra e uma loira. Tal fato evidencia uma prática comum na obra, a busca por concentrar personagens com diferentes características em uma mesma imagem, numa busca clara de atender, com uma só imagem, diferentes exigências do PNLD, conforme se pode observar, ao considerar a ficha do avaliador do livro didático, onde consta:

A obra promove a educação e cultura em direitos humanos, considerando os direitos de crianças e adolescentes, o Estatuto da Pessoa Idosa e o Estatuto da Pessoa com Deficiência? (Mec, 2020^a, p. 4).

A obra contempla a Competência Geral da Educação Básica: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza? (Mec, 2020b, p. 47).

Ao considerar as exigências do PNLD, bem como as imagens de pessoas com deficiência presentes na obra, é possível inferir que as inserções visam antes atender às normativas. Não se trata de incluir o deficiente, mas apenas de representá-lo na obra, ainda assim, de maneira restrita e estereotipada, como alguém incapaz ou que não agrega ao ambiente no qual é representado.

Vejam, por exemplo, uma atividade que dá sequência à ilustração proposta na Figura 4, em que se pretende transparecer a ideia de inclusão do cadeirante, na qual se propõe a seguinte orientação ao professor:

Organize os alunos em duplas, de mãos dadas, para brincar nesta atividade. Todos falam a parlenda, andando no ritmo e batendo o pé mais forte no chão quando falarem o 4. Assim, eles desenvolvem a contagem oral dos números de 1 a 4 e também a coordenação e a interação rítmica com os colegas (Dante, 2017a, p. 40).

Ora, há que se considerar que o livro didático de Matemática não pode ser entendido como um conjunto de atividades desconexas. Propor uma atividade que faz alusão à pessoa cadeirante e na sequência solicitar que os alunos da sala “batam o pé”, sem que haja nenhuma ressalva ao professor para o fato de que se deve evitar esse tipo de atividade caso haja cadeirantes na sala nos parece um descompromisso com o princípio da inclusão, para dizer o mínimo. Tal fato reforça o que Lopes e Fabris (2020) denominam de in/exclusão, conceito que exprime situação na qual, embora muitos estejam:

[...] incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes. Dito de outra forma, muitos sofrem por estarem no interior dos grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que interagem (Lopes; Fabris, 2020, p. 74).

No caso em questão, parece mais provável que a imagem tenha sido inserida aleatoriamente, sem se preocupar com qualquer relação com outras atividades ou mesmo com o contexto da sala de aula, contrariando o que prevê a Lei de Diretrizes de Bases (Lei nº 9.394/96), que, em seu capítulo 5, Art. 59, alerta que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência [...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. Cabe ressaltar que o edital do PNLD 2019 prevê a reprovação da obra que não atender devidamente aos preceitos legais instituídos nos documentos oficiais, entre outros, na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Nas Figuras 5 e 6 a seguir, mais uma vez o deficiente não altera ou contribui de alguma forma para a atividade ou a resolução do exercício, sendo apenas representado com o propósito de cumprir item a fim de garantir a aprovação da coleção, e, posteriormente, a sua venda.

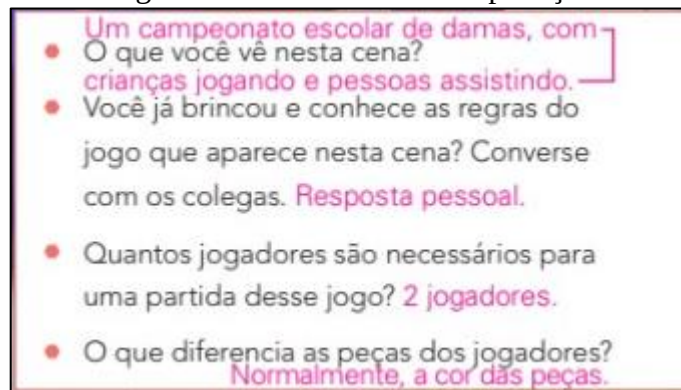
Tal fato é constante ao longo das atividades presentes na obra. Vejamos, a seguir, uma ilustração na qual temos representado uma cadeirante participando do campeonato escolar de damas, cabendo ressaltar ainda que a imagem representa uma situação de diversidade, contendo uma negra, um oriental, uma ruiva, um moreno e uma cadeirante loira.

Figura 5 - Multiplicação



Fonte: Dante (2017c, p. 118).

Figura 6 – Atividade de multiplicação



Fonte: Dante (2017c, p. 119).

Embora apresentar um cadeirante participando com outras pessoas de atividades cotidianas possa possibilitar um olhar para a inclusão, há que se ressaltar que o preconceito que regulamentos e editais do PNLD se propõem a combater não pode ser combatido apenas com uma imagem, sem que haja qualquer orientação visando o trabalho do professor para lidar ou explorar tal atividade.

Por outro lado, o fato de colocar todas as pessoas juntas sugere duas coisas:

- 1- Uma pseudo-inclusão, uma vez que dificilmente em situações cotidianas teremos todas essas diferentes características concentradas em um único ambiente;
- 2- Uma forma econômica de atender às normas do PNLD no que tange à representação de diversidade/diferenças populacionais em diferentes aspectos/características, quais sejam, representar o público negro, pardo, ruivo e oriental, concentrando ainda duas representatividades em uma única pessoa, a pele clara e a deficiência.

Desta forma, os dados que analisamos até o momento apontam mais para inserção de imagens que configurem a presença da pessoa com deficiência no livro didático, em detrimento de sua representação como sujeito de direito, possibilitando a potencialidade dos princípios de uma educação inclusiva e a superação de preconceitos presentes na sociedade. Tal fato evidencia elementos de um processo que norteia a produção do livro didático de Matemática, o qual, por sua vez, envolve um aparato de estratégias de “[...] leitura, seleção e distribuição dos discursos oficiais, visando à aprovação da obra, bem como os extra oficiais – dos professores, autores, editores e editoras, visando o “sucesso” comercial do “produto” (Santos, 2019, p. 96).

Consideremos, então, a Figura 7 a seguir, que tem como proposta trabalhar com o conteúdo de multiplicação e arredondamento.

Figura 7 – Multiplicação e arredondamento

3 Jairo e o pai dele foram assistir a uma partida de basquete. Foram vendidos 3024 ingressos a R\$ 5,00 cada um deles. Qual foi a arrecadação aproximada com a venda desses ingressos?

Para encontrar a resposta **aproximada**, você **arredonda** e multiplica.

Complete.

Arredondamento: $3024 \rightarrow 3000$

Multiplicação: $3000 \times 5 = 15000$

A arrecadação aproximada foi de R\$ 15000,00.



Fonte: Dante (2017d, p. 130).

Observemos que o olhar proposto na atividade se volta para Jairo e seu pai, ignorando completamente o primeiro da fila, que é o cadeirante, não havendo, por exemplo, qualquer alusão a “meia-entrada”, um direito assegurado às pessoas com deficiência. Percebe-se ainda na questão que caso se excluísse a imagem da situação-problema, em nada interferiria na resolução da atividade, reforçando o já aqui pontuado: que muitas vezes as imagens utilizadas no livro didático têm caráter meramente ilustrativo e que seu objetivo maior está no caráter estético da obra, a fim de torná-la mais atraente ao aluno, mas, antes disso e principalmente, ao professor, que fará a escolha da obra no PNLD, conforme já explicitado.

Isso é corroborado pelo modo como uma profissional com 40 anos de experiência descreve sua função ao atuar na produção do livro expressa essa ideia, ao afirmar que o *designer* deve ser “[...] um pesquisador incansável e obstinado por novidades. Precisa constantemente ampliar seu repertório visual, alimentar-se de imagens, signos, cores e de suas relações com os elementos da página” (Santos, 2019, p. 240). A mesma profissional acrescenta:

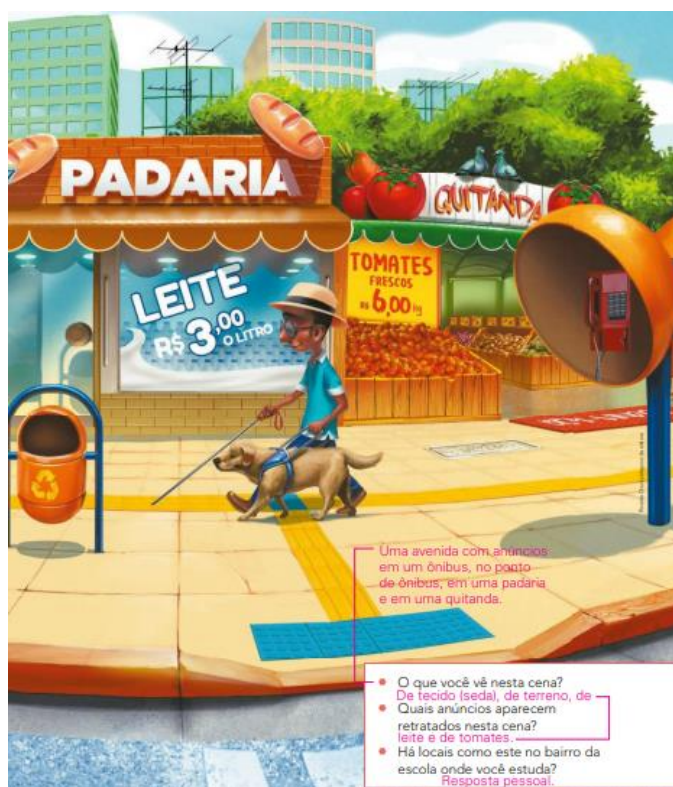
[...] sentimo-nos parte disso, auxiliando com os nossos conhecimentos específicos a organizar e tornar o livro mais atraente, para que sua apresentação se mostre muito próxima do mundo daquele que o receberá, [isso envolve] desde psicologia, teorias cognitivas e semiótica, à estética visual” (Santos, 2019, p. 197).

Isso demonstra que, embora os conhecimentos produzidos no ambiente de editoração sejam fundamentais para o sucesso comercial da obra, há ainda que se avançar em seu aspecto de inclusão pedagógica, de modo que se ultrapasse o âmbito da representação da pessoa com deficiência como presença “inerte”. Há que se ressaltar que a organização e a distribuição do livro didático brasileiro é uma política pública consolidada e como tal possui caráter

institucional, movimenta discursos tidos como oficiais e representa uma verdade instituída. Nesse contexto, o modo de representar a pessoa com deficiência ganha esse mesmo *status* oficial de maneira correta e insere-se como mecanismo de controle da população, bem como de constituição de um modo de ver/ser pessoa com deficiência em nosso país.

Esses aspectos que levantamos estão presentes em cada cena, em cada figura que analisamos e envolvem diferentes contextos e conteúdos. Consideremos uma proposta envolvendo o conteúdo grandeza e medidas, exibida na Figura 8.

Figura 8 – Grandeza e medidas



Fonte: Dante (2017e, p. 199).

Mantendo-se a regra de ilustrar a abertura de unidades com temáticas valorizadas em normatizações oficiais, a Figura 8 apresenta uma atividade na qual um deficiente visual é representado acompanhado de um cão guia e portando uma bengala, recursos importantes para dar autonomia à pessoa cega. Destaca-se ainda que, diferentemente de outras imagens, nesta temos o piso tátil, fato que representa um avanço importante para suscitar discussões sobre os direitos da pessoa com deficiência e a acessibilidade.

Decorrente da imagem, é solicitado ao estudante relatar “o que ele vê”. Chamamos atenção para o campo de orientação ao professor, no qual consta como resposta “Uma avenida com anúncios em um ônibus, no ponto de ônibus, em uma padaria e em uma quitanda.” (Dante, 2017e, p.199). Note-se que a obra desconsidera completamente a presença do

deficiente na cena, fato que amplia o processo de invisibilização desse público.

Se por uma perspectiva pode-se compreender – a partir dos elementos que apresentamos – que as inserções das imagens têm como finalidade primeira atender aos processos de normatização impostos pelo PNLD, por outra uma busca no edital que orienta a produção da obra aponta que “o material didático não deverá abordar os temas contemporâneos de forma artificial ou arbitrária, devendo trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas” (Mec, 2019, p. 33).

Entendemos que, ao desconsiderar a pessoa com deficiência, a obra não somente contribui para a invisibilização da pessoa com deficiência, mas também constitui uma infração “velada” ao PNLD, uma vez que se trata de uma pretensão de abordar a temática da inclusão, todavia, artificializada na simples presença do deficiente em uma ilustração.

Preocupa-nos a forma calculada como elementos de inclusão são inseridos no livro didático de Matemática apenas na medida suficiente para atender a normatizações impostas pelo PNLD. É preciso reconhecer que, ao negligenciar uma discussão mais profunda, que envolva não somente a temática da pessoa com deficiência, mas de uma sociedade “deficiente” – que, apoiada na lógica neoliberal da concorrência, exclui as pessoas com deficiência dos processos educacionais (ajustados apenas para sua permanência), de um mercado de trabalho reservado aos “normais” e dos ambientes de socialização ou repartições públicas muitas vezes inacessíveis –, patrocina-se outros processos de exclusão que invisibilizam a pessoa com deficiência.

Todo esse aparato e o modo como pessoas e instituições se movimentam em torno da produção do livro didático em sua relação com a pessoa com deficiência alinham-se a estratégias de poder que incutem sutilmente no sujeito uma forma de conceber a pessoa com deficiência, revelando o modo como

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo (Foucault, 2010, p. 164).

Sob esta perspectiva, fica explícito que “O poder não é da ordem da violência e da privação, mas da sedução e do governo” (Santos, 2019, p. 64). E será tanto mais eficaz, quanto mais ele “amarra” o sujeito nas linhas de sua própria compreensão. Portanto, ao considerar na obra imagens e orientações que, em grande medida, apresentam a pessoa com deficiência como aquele que está “fora das normas”, desajustado, que precisa de ajuda em atividades básicas, ou que não está inserido no mercado de trabalho, esse material contribui

para a constituição e/ou fortalecimento da imagem da PcD como “anormal”, que precisa ser auxiliado, vigiado e controlado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos investigar e analisar como as relações de poder atravessam o processo de inclusão das pessoas com deficiência no livro didático de Matemática e, partindo disso, descrever os movimentos que conduzem à normatização que induz a in/exclusão.

Para tanto, apoiados no referencial foucaultiano e na prática da cartografia, realizamos uma busca nos livros didáticos de Matemática dos 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental na coleção Ápis, da editora Ática, do autor Luiz Roberto Dante.

Chama atenção o fato de que, mesmo que 24% da população brasileira apresente alguma deficiência, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 1,43% das imagens presentes na obra abordam o assunto. Acrescentem-se a isso alguns volumes nos quais a temática é inexistente ou existente em número insignificante, e, desse modo, podemos considerar que a obra contribui para o apagamento/invisibilidade desse público/temática da sociedade.

Na maioria dos casos, o sujeito com deficiência é apresentado na forma de representação, para que aqueles que possuam algum tipo de deficiência se sintam “incluídos” no contexto e na vida em sociedade, não havendo uma preocupação com a compreensão dessa deficiência a partir do conteúdo e das atividades apresentadas. Onde com simples mudanças como orientações específicas ao professor para adaptar a atividade ou atividades em que as imagens estejam diretamente ligadas com a interpretação do exercício e o entendimento do mesmo e não meras ilustrações incluiriam esse sujeito.

Fica evidente na obra o modo como a inserção de pessoas com deficiência busca atender a uma demanda do PNL D, em detrimento de uma proposta de educação matemática inclusiva. Exemplo disso é o fato de a temática aparecer nos livros didáticos apenas após o edital do programa incluir tal exigência, bem como o fato de as ilustrações presentes na obra terem foco único em representações de fácil ilustração e identificação, como é o caso do deficiente visual ou cadeirante, bastando para tanto ilustrar uma pessoa com óculos e uma bengala, no caso do primeiro, ou ainda uma pessoa na cadeira de rodas, no caso do segundo. Veja-se que, considerando a representatividade dos tipos de deficiência na sociedade, seria mais representativo ilustrar uma pessoa amputada para indicar um deficiente físico, uma vez

que este representa 9,7% dos alunos matriculados na escola regular, de acordo com os dados do Censo Escolar 2021, enquanto o deficiente visual representa 5,34%. Todavia, tal representatividade poderia interferir em fatores psicológicos do consumidor ou mesmo na estética da obra, que, por sua vez, afetaria diretamente sua venda, conforme já ressaltado em nossas análises.

Como percebemos, os indivíduos representados no livro didático, tais como o deficiente físico, o que apresenta cegueira e os que têm baixa visão, consistem em torno de 15% dos alunos com deficiência matriculados na escola regular de rede básica, e vemos que, juntos, o deficiente intelectual e o autista, mesmo que apresentando 74% dessas matrículas, em nenhum momento são citados, não havendo, ainda, adaptação de qualquer atividade para que eles possam participar e compreender o conteúdo dentro da sala de aula regular, mesmo sendo a presença do autista nas escolas quatro vezes maior em percentagem em relação ao deficiente intelectual, ficando a cargo das salas de atendimento especializado e dos professores de apoio escolar essa missão.

Advimos ainda que junto com essa representação a obra normatiza o deficiente como dependente, aquele que precisa de ajuda, inapto ao mercado de trabalho, aquele que é diferente, incorrigível, anormal. Um desviante, uma vez que está fora da norma estabelecida.

Cabe ainda ressaltar que, por se tratar de uma obra disponível a todos os estudantes, esta não induz apenas outros indivíduos (não deficientes) à tal compreensão, mas também o próprio deficiente, constituindo-o por meio de técnicas de assujeitamento que envolvem a relação sujeito-sociedade e sujeito-consigo, produzindo verdades por meio das quais o sujeito é governado, contribuindo para a constituição do sujeito-deficiente e a instituição do seu (não) lugar na sociedade.

Intriga-nos ainda o fato de que, mesmo sendo a discalculia um distúrbio conhecido, e que afeta diretamente a aprendizagem em matemática, não há na obra qualquer referência sobre ela, ainda que seja de extrema importância que o diagnóstico e a intervenção ocorram o mais rapidamente possível – nesse caso, o professor e o livro de matemática do Ensino Fundamental ganham relevância significativa – para que o estudante possa aprender a lidar com as dificuldades com as quais deverá se deparar em seu percurso visando a aprendizagem em Matemática, bem como em suas relações sociais.

REFERÊNCIAS

BENTHAM, Jeremy *et al.* *O Panóptico*. Organização de Tomaz Tadeu ; traduções de Guacira Lopes Louro, M. D. Magno, Tomaz Tadeu. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 1996.

BRASIL. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2004.

COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges. *História do corpo*. Tradução e revisão Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008.

DANTE, Luiz Roberto, *Ápis matemática, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais*. 3. Ed. – São Paulo: Ática, 2017.

DANTE, Luiz Roberto, *Ápis matemática, 3º ano: ensino fundamental, anos iniciais*. 3. Ed. – São Paulo: Ática, 2017.

DANTE, Luiz Roberto, *Ápis matemática, 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais*. 3. Ed. – São Paulo: Ática, 2017.

DANTE, Luiz Roberto, *Ápis matemática, 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais*. 3. Ed. – São Paulo: Ática, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 32. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Sujeito e Poder*. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal. 2003.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Coleção Campo Teórico).

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Os Anormais*. Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: KOHAN, Walter O.; GONDRA, José G. (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 177 –189.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base.* – Brasília, DF: Inep, 2014.

KASTRUP, Virgínia. *O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo.* Psicologia & Sociedade, n. 19, jan./abr. 2007.

LOPES, Maura Corcini; RECH Tatiana Luiza. *Inclusão, biopolítica e educação.* Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Nota Técnica SEESP nº 9/2010.* Dispõe sobre Atendimento Educacional Especializado. MEC, Brasília, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *PNLD 2019: Matemática – guia de livros didáticos.* Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Ministério da Educação. 2018. 236 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019.* Brasília: MEC, 2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Ficha de avaliação-PNLD, Bloco 6 – Princípios Éticos e Marco Legal.* 2020a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Ficha de avaliação-PNLD, Bloco 4. Critérios Específicos do Livro do Estudante – Matemática.* 2020b.

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

PEREIRA, Luciane Clementino. *Formação do Profissional de Apoio Educacional para o atendimento de Crianças com Autismo no Ensino Regular.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados/MS, 2019.

RECH, Tatiana Luiza, *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma verdade que permanece.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

SANTOS, José Wilson. *Relações saber-poder: discursos, tensões e estratégias que (re)orientam a constituição do livro didático de matemática.* Tese (Doutorado em Educação Matemática) –Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2019.

SANTOS, J. W. *Corredores e Porões: Uma análise das relações de poder na constituição dos livros didáticos de Matemática.* Curitiba: Appris, 2021.

SKLIAR, Carlos. *Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e as novas – fronteiras em educação*. Proposições. Campinas, Faculdade de Educação/ Unicamp, v. 12 (2-3) jul./nov. 2001. pp 11-21.

RAGO, Margareth. Uma imagem da cultura em Michel Foucault e E. P. Thompson. *In: Pontos de interrogação*, n. 2, p. 9-28, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo J. da. *Educar como arte de governar*. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 1, pp. 5-13, Jan/Jun 2011.

**ARTIGO III – REFLEXÕES SOBRE A DISCALCULIA: UMA ANÁLISE A PARTIR
DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO E LIVROS DIDÁTICOS DE
MATEMÁTICA**

Cíntia da Silva Mascarin
José Wilson dos Santos

Resumo: Entendendo haver um vazio nos espaços de formação inicial e continuada que envolva reflexões sobre a discalculia, dificuldade específica da aprendizagem em Matemática e que nos parece negligenciada nesses ambientes, propomos uma investigação visando compreender de que modo os projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores que ensinam Matemática abordam tal questão. Sob inspiração das teorizações foucaultianas e utilizando pistas para uma prática cartográfica, conforme proposto por Kastrup, analisamos quatro projetos pedagógicos de cursos de instituições públicas de ensino, sendo dois projetos do curso de Matemática e dois do curso de Pedagogia. Complementa nosso material empírico uma coleção de livros didáticos de Matemática destinada ao público de 1º ao 5º anos. Nossa análise evidencia a total ausência da temática nos documentos analisados. Mais que isso, ao se verificar inserções sobre a temática da educação especial de forma pontualmente selecionada, revela-se que há um ajuste às relações de poder que se limitam ao cumprimento de normatizações que privilegiam aquilo que está na ordem do discurso, explicitando processos de in/exclusão.

Palavras-chave: Educação especial. Discalculia. Processos de Normatização.

Abstract: *Understanding that there is a void in initial and continued training spaces that involves reflections on dyscalculia, a specific difficulty in learning mathematics and which seems neglected in these environments, we propose an investigation aimed at understanding how the pedagogical projects of initial teacher training courses who teach mathematics address this issue. Under the inspiration of Foucauldian theorizations and using clues for practical cartographic, as proposed by Kastrup, we analyzed four pedagogical projects from public educational institutions, two projects from the mathematics course and two from the pedagogy course. Our empirical material is complemented by a collection of mathematics textbooks aimed at audiences from 1st to 5th grade. Our analysis highlights the total absence of the topic in the documents analyzed. More than that, by highlighting insertions on the theme of special education in a punctually selected manner, an adjustment to power relations is made clear, which are limited to compliance with regulations that privilege what is in the order of discourse, explaining processes of in/exclusion.*

Keywords: *Special education. Dyscalculia. Standardization processes.*

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Produzir uma pesquisa não é algo simples ou trivial. É preciso dispor de tempo, paciência, esforço de compreensão e entrega à flutuação do pensamento. É preciso, ainda, leitura, reflexão e ação. Por isso, é necessário mais do que analisar um material de forma muito restrita a partir de determinada metodologia. Envolve produzir, fazer o pensamento voar, ecoar em espaços de produção de conhecimento e materializar-se no papel. Esta talvez

seja a tarefa mais difícil, contudo, é justamente o elemento que difere uma nota, um rascunho, um bilhete ou qualquer escrita desprestigiada de um trabalho autoral, reflexivo e analítico.

Nas linhas que seguem, buscamos dar ordem a um processo muitas vezes caótico e dar linearidade a um pensamento que visa tecer algumas reflexões e entrecruzamentos sobre a temática da discalculia, bem como as afetações produzidas nos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, frente ao processo de in/exclusão do qual o sujeito com esse distúrbio é alvo.

Cabe aqui então uma defesa, talvez uma justificação do que nos intriga/instiga nessa temática, qual seja, o fato de, na condição de professores formados – e, mais que isso “especializados” –, não termos nos deparado, em momento algum, com reflexões sobre a discalculia nos espaços de formação inicial ou continuada.

Vale, por oportuno, caracterizar brevemente esse distúrbio que, dada sua relevância e pouca atenção recebida⁸, nos leva a trazê-lo como tema central deste estudo. Como exposto por Sousa (2010, p. 18), a discalculia é “um transtorno específico de aprendizagem da aritmética”, “uma desordem cognitiva que afeta crianças impedindo a aquisição normal da aritmética”. Desse modo, trata-se de um transtorno neurológico que impede a compreensão e a manipulação dos números.

Kosc (1974), um dos pioneiros a utilizar o termo discalculia, a classificou em seis tipos: discalculia léxica, em que o aluno terá dificuldade em fazer a leitura de símbolos matemáticos; discalculia verbal, em nomear as quantidades matemáticas, tais como ordenar os números cardinais e ordinais; discalculia gráfica, que é a dificuldade na escrita de números matemáticos, tais como relacionar os grafemas matemáticos com as respectivas quantidades; discalculia operacional, consistente na dificuldade em executar operações e cálculos, incapacidade de montar operações; discalculia practognóstica, ou seja, a dificuldade em enumerar, manipular e comparar objetos reais ou imagens; e discalculia ideognóstica, caracterizada pela dificuldade em realizar operações mentais e compreender conceitos matemáticos. A pessoa com discalculia pode apresentar apenas um tipo ou um combinado de mais de um.

⁸ Em uma breve busca realizada no catálogo de teses e dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando a palavra-chave ‘discalculia’, foram exibidos resultados entre o período de 2016 e 2023, quando foram publicadas um total de vinte pesquisas na área da educação, quatro delas em programas de mestrado profissional, onze em mestrado acadêmico e cinco de doutorado; já na área de ensino apenas, foram encontradas seis pesquisas sobre o tema em mestrado profissional. Observa-se um número muito baixo de pesquisas sobre a temática, o que nos instiga, ainda mais, a investigar como o transtorno é (não) contemplado no LD e na formação de professores.

Sabendo-se que a discalculia não está relacionada a lesões no cérebro, para o seu diagnóstico é necessária uma equipe multidisciplinar a fim de promover a intervenção correta, o que propicia ao estudante acometido pelo transtorno a possibilidade de aprender a utilizar mecanismos para burlar as dificuldades a ele inerentes.

Nesse panorama, é de extrema importância que o transtorno seja identificado ainda na infância. De acordo com Lara (2004), a criança pode apresentar indícios já na fase da Educação Infantil. A atenção do professor, portanto, é fundamental para que essa identificação ocorra, aliada ao conhecimento sobre a desordem e como ela se apresenta no indivíduo, sendo, para tanto, crucial o contato com o tema durante a sua formação inicial, haja vista que, de acordo com Bastos (2008), aproximadamente 3% a 6% das crianças na fase escolar são acometidas pelo transtorno. Resultados da pesquisa de Matos e Santos (2015) realizada com professores apontam que a maioria dos docentes teve o primeiro contato e conhecimento sobre a discalculia em cursos de pós-graduação voltados para a Educação Especial.

Ora, não se trata de uma dificuldade qualquer, mas algo específico do campo do ensino e da aprendizagem de Matemática, e, como tal, indaga-se: não deveria, em alguma medida, ser ponto de discussão nos ambientes de formação? É fato que se poderia apoiar em conhecimentos de outros campos, como a Psicologia, por exemplo, mas isso não retira do docente sua responsabilidade de mediar situações que promovam a aprendizagem de Matemática a todos e a todas, de exercitar sua capacidade de adaptar-se e buscar formas inclusivas para tornar mais acessível a Matemática àqueles que dele esperam.

Tais provocações nos colocam em movimento de estudos/diálogos com pesquisadores do campo, a fim de desenvolver uma investigação que tem fundamento na seguinte questão: “Qual é o enfoque dedicado à temática da discalculia em ambientes de formação de professores que ensinam Matemática?”

A partir da questão norteadora, elencamos como objetivos: investigar e analisar a presença da temática da discalculia nos currículos prescritos da formação inicial de professores que ensinam matemática; compreender práticas de in/exclusão operadas por meio dos discursos presentes nos documentos/materiais direcionados a formação de professores que ensinam Matemática

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para tentar responder à questão proposta, inserimo-nos nas sendas da cartografia, uma proposta metodológica que visa explorar um terreno a fim de evidenciar as práticas que constituem determinado objeto, ou mesmo uma subjetividade, afinal, conforme apontado por Cardoso Jr. (2005), Foucault evidencia que é sempre para as subjetividades que se deve mirar. De acordo com o filósofo, há uma intrínseca relação entre subjetividade e tempo, o que a torna extremamente flexível. Segundo Cardoso Jr. (2005, p. 345), a subjetividade pode ser entendida como:

[...] uma expressão de nossa relação com as coisas, através da história, então, o modo mais imediato pelo qual essa relação se expressa é o corpo, entendido não apenas como corpo orgânico, mas também como o corpo construído pelas relações com as coisas que encontra durante sua existência.

Entendemos, a partir desses parâmetros, que somos moldados, ajustados e diretamente influenciados pela época em que vivemos, ou, mais especificamente, pelas relações de saber e de poder que emergem dos discursos em movimento na sociedade em que estamos inseridos, impondo uma vontade de verdade da qual não podemos escapar. Tais relações se intensificam à medida que são dimensionadas por estratégias, materiais e instituições oficiais que asseguram seu *status* de verdade, conforme evidencia Foucault, ao assegurar que: “Essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (Foucault, 1996, p. 18).

De acordo com Kastrup (2009), investigar nessa perspectiva envolve nos distanciar de caminhos pré-definidos e atentar-se às pistas que emergem no terreno a ser cartografado. É por meio delas que o cartógrafo desenvolverá uma relação de experiência com o discursivo e o não discursivo, de mediação de práticas heterogêneas que permitirão acessar o objeto e evidenciar os elementos o compõem. Cartografar, portanto, significa, em termos gerais, descrever relações.

Assim, não buscamos apenas um caminho para atingir o fim, mas pistas que auxiliam a direcionar os olhares. Daí a necessidade de uma atenção flutuante, que considere a “[...] suspensão de inclinações e expectativas do eu, que operariam uma seleção prévia, levando a um predomínio da reconhecimento e consequente obturação dos elementos de surpresa presentes no processo observado.”(Kastrup, 2007, p.2-3)

Desta forma, ao considerar algumas pistas do método cartográfico proposto por Kastrup, o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento, iniciamos o procedimento de rastreio pela busca de instrumentos/documentos diretamente ligados à formação e à prática

dos professores de Matemática, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), uma vez que entendemos que estes influenciam diretamente no governo da conduta dos futuros professores e nos livros didáticos de Matemática, uma vez que pesquisas como as de Silva e Miarka (2017), Coradetti (2017) e Santos (2019 e 2021) ressaltam o modo como estes – os livros didáticos – apresentam-se como mecanismos na constituição dos sujeitos.

Diante do material selecionado, buscamos no pouso reconhecer discursos, focos ou elementos que ganham sentido em nossa proposta, considerando o ambiente onde atuamos e a possibilidade de compor com o terreno e os dados produzidos. Assim, centramos nossa atenção nos PPCs dos cursos de Pedagogia e de Matemática da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, polo de Dourados, e da Universidade Federal da Grande Dourados, a fim de identificar de que modo os cursos de formação inicial de professores de Matemática orientam os futuros professores para abordar a temática e as especificidades da discalculia, quando em sala de aula.

Conforme explicitado, outras pistas sobre o processo de pesquisa, bem como o modo como a norma afeta os documentos direcionados/relacionados à pessoa com deficiência, emergem no percurso desta investigação e conduzem nossa atenção flutuante para os livros didáticos de Matemática, mais especificamente, à coleção *Ápis Matemática Ensino Fundamental* – de 1º ao 5º anos, de autoria de Luiz Roberto Dante, datada de 2017. A escolha desta coleção deveu-se ao fato de ser a mais vendida no PNLD de 2019, o que entendemos ampliar as possibilidades de governamentalidade, pois neste cenário, como destacado por Santos (2021), o livro didático de Matemática possui papel fundamental na constituição do sujeito.

Assim, nossa atenção que percorre o terreno, sem que se tenha, de antemão, um caminho definido, nos permite a flexibilidade necessária para nos atermos mais demoradamente aquilo que nos chama maior atenção, afinal “[...] voos e pousos conferem um ritmo ao pensamento, e a atenção desempenha aí um papel essencial.” (Kastrup, 2007, p. 35).

Desse pouso chegamos ao toque, por meio do qual nos debruçamos sobre a matriz curricular dos cursos de licenciatura, bem como sobre os livros didáticos da coleção citada, a fim de investigar e descrever possíveis elementos que remetam à discalculia e como esta seria abordada.

No processo de reconhecimento atento, lançamos nossa atenção flutuante para as ementas, objetivos e bibliografias apresentadas no PPCs. Do mesmo modo, investigamos textos e imagens presentes nos livros didáticos a fim de “[...] ‘ver o que está acontecendo’, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto” (Kastrup,

2007, p. 45). Ainda segundo a mesma autora, “No caso do reconhecimento atento, a conexão sensório-motora é inibida. Memória e percepção passam então a trabalhar em conjunto, numa referência de mão dupla, sem a interferência dos compromissos da ação” (Kastrup, 2007, p. 46). A partir desse movimento, buscamos explorar nosso pensamento e percorrer o material analítico a fim de explicitar de que forma sujeitos podem ser normalizados a partir de práticas de in/exclusão, particularmente, da criança com discalculia, tensionando;

1- Os processos de normatização, visando construir um aparato de ferramentas conceituais que nos possibilitem pensar como operam os discursos que conduzem à normalização dos processos de in/exclusão operados em torno da escola;

2- Os documentos e materiais investigados nesta pesquisa, a saber, os PPCs dos Cursos de Licenciatura de Pedagogia e de Matemática e uma coleção de livros de Matemática adotada no PNLD de 2019, no intuito de evidenciar de que modo estes atuam como instrumentos de sustentação ou legitimação de saberes e poderes operados na maquinaria pedagógica que produz/conduz/reforça os processos de inclusão e/ou in/exclusão da pessoa com discalculia;

3- As evidências e/ou contradições e os conhecimentos científicos e marginais que emergem do material empírico em nome de uma suposta verdade transcendental que atua na normalização e na condução da conduta dos sujeitos suscetíveis aos efeitos do aparelho pedagógico.

3 APORTE TEÓRICO

Embora a Educação Especial venha ganhando espaço nas discussões educacionais nas últimas décadas, assegurando lugar – ainda que sob linhas turvas, conforme aponta Pereira (2019) – até mesmo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é inegável que tal ampliação demanda novas responsabilidades à escola, sendo a inclusão e o currículo um espaço significativo nesse processo.

Em sua obra “Os Anormais”, Foucault (2018) descreve processos históricos da França do século XVIII e XIX e a constituição dos processos de normalização, nos quais são definidos o “normal”, e, em oposição a este, o “anormal”. Uma das figuras clássicas dos estudos de Foucault é o “monstro humano”, transgressor dos limites naturais, das classificações, da lei como quadro, instituída por Deus e pelos homens. Foucault esclarece que, já no Direito Romano, distinguiam-se duas categorias: “[...] a categoria da deformidade, da enfermidade, do defeito (o disforme, o enfermo, o defeituoso) [...] e o monstro, o monstro

propriamente dito” (Foucault, 2018, p. 54). A fim de elucidar as aproximações que buscamos, explicitamos o entendimento da figura monstruosa que institui na sociedade em questão a anomalia e que tem como premissa a representação de um misto:

O misto de dois reinos, o reino animal e o reino humano: o homem com cabeça de boi, o homem com pés de ave – monstros. [...] é o misto de duas espécies: o porco com cabeça de carneiro é um monstro. É o misto de dois indivíduos: o que tem duas cabeças e um corpo, o que tem dois corpos e uma cabeça, é um monstro. É o misto de dois sexos: quem é ao mesmo tempo homem e mulher é um monstro. É um misto de vida e de morte: o feto que vem à luz com uma morfologia tal que não pode viver, mas que apesar dos pesares consegue viver alguns minutos, ou alguns dias, é um monstro. Enfim, é um misto de formas: quem não têm braços nem pernas, como uma cobra, é um monstro (Foucault, 2018, p. 54).

Há que se compreender que os exemplos citados não têm a pretensão de abarcar todas as especificidades do que se compreendia ou todos os indivíduos enquadrados na categoria de monstruosidades. Como extensão deste raciocínio, também não é difícil perceber que estavam fora do manto da normalidade, logo, entendidos como “monstros humanos” grande parte do que conhecemos na atualidade como pessoa com deficiência.

Considerar o contexto descrito torna mais compreensíveis as relações de poder que instituem normalidades, tornando mais claras as razões/motivações e os discursos que constroem a exclusão das pessoas com deficiência outrora e na atualidade. Mais que isso, a sua constituição enquanto sujeitos com deficiência.

Tomemos, por exemplo, a questão da discalculia, temática central deste estudo, entendida, conforme já mencionado, como “[...] um distúrbio de aprendizagem que **interfere negativamente** com as competências de matemática de alunos que, noutros aspetos, **são normais**” (Rebelo, 1998, p. 230, grifos nossos), ou ainda como “[...] um transtorno específico que afeta a aquisição normal das habilidades aritméticas em **crianças com inteligência normal** e adequadas oportunidades de escolarização” (Silva; Santos, 2011, p. 170, grifo nosso).

Fica explícito, mesmo em definições acadêmicas que carregam consigo uma vontade de verdade, moldadas por um discurso médico-científico que lhes concede o poder de enunciar essa verdade (Foucault, 2011), o modo como as definições se apoiam em uma normalidade instituída e classificatória, que coloca, de um lado, a criança “normal”, e, do outro, aquelas com discalculia.

Veja que, mesmo na origem etimológica da palavra “discalculia”, a presença do prefixo latino “dis” já antecede a existência de um suposto normal, uma vez que, por distanciamento deste, o referido prefixo traz consigo a ideia de exclusão, separação, negação ou dissemelhança (Priberam, s.d.), fato que, em alguma medida, carrega aproximações com o que ocorre no caso do “monstro humano” abordado por Foucault (2018), sob o qual pesa o adjetivo “disforme”. Fica explícito, portanto, que uma vez instituídas as características do “normal”, pesarão sobre aqueles que se distanciam da curva de normalidade – logo, passíveis de ajustes – processos de estigmatização que poderão afetar significativamente os sujeitos por elas abarcados, impactando na construção de sua autoimagem, autoestima e nos processos de ensino, de aprendizagem e de inclusão.

Estes parâmetros fundamentam a necessidade de ampliação de pesquisas que envolvam reflexões sobre o currículo de Matemática e o conceito de inclusão, uma vez que, conforme descrito por Lopes e Fabris (2020), os indivíduos que se encaixam nesse cenário ficam expostos a uma maquinaria de controle, o que é potencializado quando há:

[...] um Estado que cada vez está atento às condições de vida da população, incentivando inúmeras formas de promoção de tais condições, é muito mais difícil reconhecer um conjunto de condições que poderiam caracterizar aqueles que poderíamos chamar de *desassistidos* e *excluídos*. Apontar os *excluídos* dentro do cenário político, econômico e demográfico atual é um desafio, portanto torna-se fundamental retomar os usos das palavras *exclusão* e *inclusão* e junto com elas a noção de *reclusão* para buscarmos outras formas de nomear aquele número crescente de indivíduos que vivem sob condições precárias de vida, que são despejados de sua casa, que vivem historicamente sob condições de *discriminação negativa* [...] e que no contexto educacional e escolar, vivenciam situações de *in/exclusão* (Lopes, 2004). (Lopes; Fabris, 2020, p. 59-60, grifos originais).

Em outras palavras, em uma sociedade de controle, onde nada escapa ao poder disciplinador que vigia, captura e classifica, não há um fora do poder, visto sua capacidade pluriforme e multidirecional de adaptar-se a distintas situações e reconfigurar constantemente os desenhos sociais (Santos, 2021). Tal capacidade de adaptação abarca também a população com deficiência e, particularmente, da pessoa com discalculia, de tal modo que é preciso rever o conceito de inclusão, uma vez que muitas vezes este é associado a processos biopolíticos que buscam mais uma inclusão estatística que pedagógica, tendo por meta a normatização dos considerados “desviantes”. Há que se considerar que:

[...] são muitos os casos de inclusão excludente ou [...] in/exclusão. In/excluído passa a ser um conceito que abrange tipos humanos diversos que vivem em variadas condições mas que carregam consigo uma história de discriminação negativa. [...] muitos sofrem por estarem no interior de grupos

discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que integram (Lopes; Fabris, 2020, p. 74).

Não estamos com isso negando os avanços em termos de direitos assegurados à pessoa com deficiência/discalculia, ou mesmo assegurando, de antemão, a inexistência de uma inclusão de fato, mas apenas colocando em movimento parâmetros que fundamentam nosso esforço de compreensão a fim de evidenciar o modo como os cursos de formação inicial, bem como os livros didáticos de Matemática concebem a pessoa com discalculia, bem como a necessidade de qualificar professores e futuros professores para lidar com as suas especificidades em sala de aula.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Uma vez questionado sobre o foco de seus estudos nas relações de poder, Foucault argumenta que, ainda que descreva estas relações, sua busca tem centralidade no sujeito:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos 20 anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos (Foucault, 2009, p. 231).

Desta forma, tendo como objetivo central refletir e descrever as diferentes formas por meio das quais um indivíduo é subjetivado, os estudos de Michel Foucault evidenciam o modo como os discursos, as relações de força e os jogos de poder incidem sobre todos e sobre cada um, incitando práticas de comparação em relação aos outros e a si mesmos, tomando como exemplo “[...] o louco, o doente e o sadio, os criminosos e os ‘bons meninos’” (Foucault, 2009, p. 231).

Desta forma, fica evidente a inexistência de um eu natural, um sujeito transcendental que assim o é desde sempre: somos resultados de agências, efeitos de relações de poder, resultados de construções sociais e práticas discursivas das quais somos, ao mesmo tempo, efeito, produto e centros de transmissão. Tudo isso tem como base a formação da verdade, instituída:

[...] Na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de

alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas") (Foucault, 2008b, p. 13).

Nesse sentido, entendemos que a “verdade”, ou melhor, a instituição do verdadeiro sobre a discalculia, é que dá forma às ações de sujeitos e instituições sobre o modo como a questão é compreendida e abordada. São os discursos que instituem efeitos de verdade sobre a discalculia, que inserem ou excluem essa temática dos espaços de decisão, que definem sua importância/interesse para sujeitos e instituições como o Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Educação, escolas ou ambientes sociais de modo mais geral.

Importante salientar que os discursos ecoam e ganham forma nos diferentes espaços onde circulam e se (re)produzem, apoiam-se uns nos outros, são repetidos, inventados, apagados, transformados, e tudo isso ocorre no interior das relações saber-poder. Contudo, o discurso não é livre, não flui para onde o vento levar. Ele é controlado, calculado, selecionado e circula apenas na intensidade e no ambiente permitido pelas instituições de seu controle. Foucault (1999, p. 9) já nos alertava para o fato de que “[...] não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (Foucault, 1999, p. 9).

Os elementos que descrevemos nos permitem inferir que, a partir de interesses previamente selecionados, as instituições acolhem e fazem circular determinados discursos ao mesmo tempo que ignoram outros, de modo a fazer funcionar a lógica que entendem atender a ordem do discurso. Nesse sentido, lhes parece crível legitimar, por exemplo, os discursos presentes no livro didático de Matemática, uma vez que este adquire *status* de verdadeiro, de instrumento pautado em interesses científicos e validados pela comunidade/sociedade, desconsiderando, por exemplo, os interesses econômicos que permeiam a produção deste material, conforme evidenciado por Santos (2021).

É a partir desses aspectos, considerando essas relações e efeitos de poder, que buscamos compreender o modo como a discalculia é abordada ou invisibilizada, enfim, normatizada nos cursos de formação inicial e nos livros didáticos de professores de matemática.

4.1 DISCALCULIA E PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSOS DE LICENCIATURA

Sendo uma percepção comum no discurso médico-pedagógico de que a discalculia impacta significativamente os processos de ensino e de aprendizagem em Matemática, e

sendo os cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia os responsáveis pela formação inicial de professores que ensinarão Matemática na educação básica, buscamos nos PPCs elementos que evidenciem a preocupação dos referidos cursos com formação do futuro professor para lidar com a discalculia.

De nossa análise nos PPCs, elencamos no Quadro 1 as disciplinas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul⁹ que abordam a educação especial, de modo que pudéssemos buscar em suas ementas alguma referência à discalculia:

Quadro 1 – Educação Especial e Discalculia nos PPCs – UEMS (2022)

	Curso	Disciplina	Carga horária	Síntese das ementas
UEMS	Matemática	Educação Especial: Fundamentos e Práticas Pedagógicas	68h	Aspectos históricos/filosóficos. Deficiência e educação inclusiva. Transtornos globais do desenvolvimento: autismo e psicose infantil. Legislação e políticas de acessibilidade e inclusão. Formação docente e Práticas pedagógicas para alunos com deficiência na sala comum. Atendimento Educacional Especializado-AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM.
		Libras – Língua Brasileira de Sinais	68h	Organização linguística. Vocabulário básico e específico. Aspectos gramaticais da Libras. O sujeito surdo e sua cultura. O bilinguismo na educação dos surdos. A atuação do intérprete de língua de sinais em diferentes situações sociais.
	Pedagogia	Fundamentos da educação especial	68h	Aspectos históricos/filosóficos. Tipos de deficiências: Física, Auditiva, Visual, Intelectual e Múltiplas. Transtornos globais do desenvolvimento: autismo e psicose infantil. Transtornos funcionais específicos. Políticas públicas de Educação Especial e processos de inclusão escolar. Atendimento Educacional Especializado-AEE, Salas de Recursos Multifuncionais e práticas pedagógicas de inclusão
		Libras – Língua Brasileira de Sinais	68h	A deficiência auditiva e a surdez. Fundamentos históricos, filosóficos e legais da educação do Surdo. O sujeito surdo e sua cultura. Abordagens metodológicas na educação do surdo: oralismo, comunicação total e bilinguismo. A estrutura da Língua Brasileira de Sinais: sinais básicos. Serviços de Apoio para atendimento das pessoas com surdez: e a mediação do intérprete.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da UEMS (2023).

Conforme se observa no Quadro 1, nossa análise sobre os PPCs da UEMS evidencia total ausência de qualquer referência à discalculia nas ementas dos cursos relacionados. Mais que isso, o termo simplesmente não existe nos referidos projetos, seja nas ementas, nos objetivos ou em qualquer parte do texto. É bem verdade que há nos PPCs muitas referências à Educação Especial, contudo, as enunciações parecem apenas dar materialidade aos processos de normatização, de modo a assegurar/justificar a presença das disciplinas no curso a partir de regulamentações oficiais. Em outras palavras, os PPCs atendem à norma e limita-se a ela. No

⁹ A escolha dessas duas universidades se deu por serem universidades públicas que formam os professores da região conhecida como Grande Dourados, onde a pesquisadora vivencia suas experiências como professora, pesquisadora e estudante.

que tange à carga horária dedicada à discussão sobre o amplo espectro que envolve a Educação Especial, o PPC de Matemática prevê 0,04% de suas 3395h totais, ao passo que o PPC de Pedagogia reserva 0,037% de uma carga horária total de 3642h.

Para não nos delongarmos demasiadamente, vejamos qual o cenário apresentado no PPCs da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), conforme Quadro 2:

Quadro 2 – Educação Especial e Discalculia nos PPCs – UFGD (2017/2019)

		Disciplina	Carga horária	Síntese das ementas
UFGD	Matemática (2017)	Educação Especial	72h	Marcos conceituais, políticos e normativos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Diversidade, cultura e bilinguismo. Práticas pedagógicas inclusivas. Transtorno do Espectro do Autismo. A formação de professores em Educação Especial para a inclusão escolar com vistas ao atendimento das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação nos diferentes níveis de ensino.
		Libras – Língua Brasileira de Sinais	68h	Análise dos princípios e leis que enfatizam a inclusão de Libras – Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação docente. Apresentação das novas investigações teóricas acerca do bilinguismo, identidades e culturas surdas. As especificidades da construção da linguagem, leitura e produção textual dos educandos surdos. Os princípios básicos da língua de sinais, o processo de construção da leitura e escrita de sinais e produção literária em Libras.
	Pedagogia (2019)	Educação Especial	68h	Idem ao curso de Matemática
		Libras – Língua Brasileira de Sinais	68h	Idem ao curso de Matemática

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da UFGD (2023).

Tal qual observado no Quadro 1, também nos PPCs da UFGD, expostos no Quadro 2, sequer é observada a palavra discalculia, sugerindo um padrão na elaboração desses projetos, qual seja, a citação em grande escala às normas que regulam a educação, e, particularmente nesse caso, a Educação Especial, âmbito no qual consideramos inserida a disciplina de Libras. Alguns exemplos são a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que institui a obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de licenciatura; a Lei nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que institui a necessidade de discussões sobre a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena; ou, ainda, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui as políticas de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Cabe ressaltar que não estamos com isso criticando a especificação destas leis nos PPCs, mas chamando a atenção para o fato de que, via de regra, os PPCs analisados, no que

tange à Educação Especial, parecem apenas obedecer a normas prescritivas, visibilizando ou desconsiderando a existência da discalculia. Veja-se, como já destacado, que, sendo ela um transtorno de aprendizagem de Matemática, conforme definido por Santos (2011), ou um transtorno específico de habilidades aritméticas, ou ainda um distúrbio de aprendizagem que interfere nas competências matemáticas, conforme Rebelo (1998), em qualquer aspecto se trata de algo diretamente ligado à Matemática, o que deveria ser suficiente para ser abordada nos cursos de formação de professores que ensinam matemática.

Contudo, na contramão dessa lógica, os PPCs de ambas as instituições abordam conteúdos relativos a alguns transtornos, mas não a discalculia, nem mesmo nas disciplinas de Psicologia da Educação, ofertada na UEMS, ou de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, ofertada pela UFGD.

Importante salientar que os PPCs são documentos orientadores que espelham o que e como os cursos de nível superior funcionam, fundamentando as intenções práticas visando os professores em formação. De acordo com o Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação (MEC, 2008), o PPC é caracterizado como:

O documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais. Entre outros elementos, é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso. (MEC, 2008, p. 24).

Esta compreensão pode ser ainda ampliada ao considerar o posicionamento de Sacristan e Gomes (1998), que entendem que documentos, textos e planos representam ‘fotos fixas’ de um processo que as liga. Se tal entendimento pode sugerir o PPC como algo estático e “frio”, nossa compreensão se expande se tomarmos estes PPCs como “[...] um mapa do terreno, uma fonte documental, um testemunho visível e um roteiro por meio do qual se pode promulgar, justificar e legitimar as intenções da instituição formadora” (Santos, 2011, p. 147). Desta forma, os PPCs refletem/materializam a compreensão do curso, daquilo que este valoriza e que pretende “fixar” em cada “foto”, ainda que momentaneamente.

Ao negligenciar a temática da discalculia e, ao mesmo tempo, ressaltar uma série de leis, decretos, regulamentos e pareceres que fundamentam a manutenção de temáticas da Educação Especial nos PPCs – ainda que com carga horária extremamente reduzida, ou justamente por isso –, consideramos que os PPCs atuam no sentido de trazer a pessoa com deficiência para a curva de normalidade, afastá-la da “monstruosidade”, afinal, cabe lembrar

que, de acordo com Foucault, o que define o monstro não é necessariamente o discurso médico ou biológico, mas o fato de este estar fora da lei, de provocá-la, infringi-la, não ser atingido/coberto por ela. Sob esse aspecto, uma vez abarcado pela lei, o monstro deixa de existir como problema jurídico, ainda que permaneça como tal diante das representações sociais.

4.2 DISCALCULIA E LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA

Uma vez analisada a ausência de abordagem sobre a temática da discalculia nos PPCs de cursos de formação de professores que ensinam Matemática, e compreendendo a importância do tema para a educação e, mais especificamente, para o ensino e a aprendizagem de Matemática, centramos nossa atenção na coleção Ápis de livros didáticos de Matemática, de autoria de Luiz Roberto Dante, destinada aos estudantes dos 1º ao 5º anos, e, portanto, material de trabalho dos professores das áreas de Matemática e Pedagogia.

Nesse percurso cartográfico, percorremos as páginas da obra visando um primeiro reconhecimento do terreno. Posteriormente, retornamos em busca de um olhar mais atento sobre textos, atividades e orientações no livro do estudante, bem como sobre o manual do professor, cujos dados apresentamos na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Referência à pessoa com deficiência e/ou discalculia

Ano de referência dos livros didáticos da coleção	Tipos de Deficiência	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Tipos de deficiência/transtorno (ilustrações)	Cadeirante	4	0	1	3	1
	Cego	4	0	0	0	1
	Outros	6	0	0	0	0
Tipos de deficiência/transtorno (palavras)	Cadeirante	2	0	0	0	1
	Cego	1	0	0	0	0
	Outros	1	0	0	0	1
Referências à discalculia		0	0	0	0	0

Fonte: elaborada pela autora com base na coleção analisada (2023).

A Tabela 1 é cristalina quanto à representação de pessoas com deficiência na obra: além do fato de a representação deste público ser extremamente pequena, o foco é quase que exclusivamente na pessoa cega ou no cadeirante, e a discalculia é simplesmente inexistente.

Cabe aqui ressaltar, mais uma vez, que compreendemos o fato de o livro didático de Matemática não dar conta de abordar todas as temáticas e diferentes tipos de transtornos/deficiências existentes na sociedade. Contudo, ponderamos que o fato de a discalculia estar relacionada diretamente à Matemática demandaria um olhar atento sobre tal questão, seja nos PPCs, seja nos livros didáticos de Matemática, afinal, se as reflexões acerca do transtorno não forem implementadas nos cursos de formação de professores, bem como

nos livros didáticos de Matemática, qual seria, então, o ambiente propício à promoção do debate e à construção de conhecimentos e estratégias de ensino acerca da discalculia?

Entendemos, portanto, que a exclusão da temática da discalculia dos espaços de produção de conhecimentos matemáticos não é algo inocente, despretenhoso ou impensado, mas uma decisão que leva em consideração discursos pedagógicos e econômicos, afinal, “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 2014, p. 41).

Sob esse aspecto, a seleção daquilo que irá ou não compor a ordem dos discursos torna-se uma decisão objetiva. Considerar todos os elementos que apontamos até o momento nos permite inferir que o livro didático de Matemática e os PPCs se inserem nos processos de relações de poder e de seleção e controle dos discursos, naquilo que Foucault (2014) define como princípio de rarefação dos discursos: uma vez que estes são espaços controlados, “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências”, do mesmo modo que “[...] nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis, algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes) [...]” (Foucault, 2014, p. 35).

Ao considerar esse ambiente impermeável de produção dos discursos que envolvem as normatizações oficiais, a formação de professores e a produção dos livros didáticos de Matemática, bem como o fato de estes invisibilizarem a temática da discalculia, entendemos estar diante de um processo de in/exclusão, uma vez que, se por uma perspectiva somos levados a compreender/acreditar em uma suposta expansão dos processos de inclusão educacional, por outra observamos, dentro desse processo, grupos discriminados, limitados ou impedidos de participar de modo equânime das mesmas práticas dos grupos do qual fazem parte (Lopes; Fabris, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesta pesquisa investigar e compreender o espaço dedicado à temática da discalculia em ambientes de formação de professores que ensinam Matemática. Para tanto, centramos nossa atenção nos PPCs, bem como em uma coleção de livros didáticos destinados ao público de 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental.

Após percorrer o material empírico, verificamos uma total ausência de discussões/reflexões sobre a discalculia em ambos os materiais.

Observamos que, no que tange aos processos de inclusão da pessoa com deficiência, embora amplamente sustentados nos PPCs, estes parecem restringir-se ao cumprimento de

normatizações, uma vez que se limitam ao estrito atendimento do estipulado em leis, decretos, regulamentações ou pareceres, entre outros documentos oficiais. Embora esses instrumentos possam apresentar alguns avanços para o público-alvo da Educação Especial, as análises da pesquisa apontam para o cumprimento de definições produzidas naquilo que Foucault (2018) denomina de “sociedade do discurso”, que atuam na seleção daquilo que é dito (ou normatizado), como é, e por quem é dito.

Nesse sentido, cada passo em direção à tão enunciada inclusão “esconde” ao mesmo tempo aquilo que não se deseja incluir e determina o dentro e o fora nos processos de inclusão, processo no qual a discalculia permanece sem lugar. Com os livros didáticos não ocorre nada de diferente: há uma total ausência de qualquer termo, imagem ou palavra que faça referência à discalculia. Ainda que não seja a temática central desta pesquisa, não podemos deixar de observar que as imagens de pessoas com deficiência são quase que restritas à pessoa cega, surda ou cadeirante, embora outras deficiências, como o TEA, estejam mais presentes na sociedade.

Desta forma, entendemos que os documentos analisados evidenciam processos de in/exclusão, uma vez que cada inferência sobre a pessoa com deficiência na obra é cuidadosamente selecionada, de modo a não produzir “monstros” jurídicos, limitando-se a inclusões pontuais de temáticas da Educação Especial, enquanto apaga, invisibiliza ou, simplesmente, deixa fora da ordem do discurso a discalculia, restrita ao campo da anomalia, conforme designado pelo seu sufixo “dis”, o disforme, o disjunto, que se distancia do “normal” ou, simplesmente, algo “anormal”.

REFERÊNCIAS

CARDOSO JR., Hélio Rebello. *Para que serve uma subjetividade? Foucault, Tempo e Corpo*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2005, 18(3), pp. 343-349.

CORADETTI, C. A. L. M. *Um Olhar Contemporâneo para a Matemática Financeira presente nos Livros Didáticos do Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Campo Grande: Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Coleção Campo Teórico).

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- KASTRUP, Virgínia. *O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo*. Psicologia & Sociedade, n. 19, jan/abr. 2007.
- KOSC, Ladislav. *Developmental dyscalculia*. Journal of learning disabilities, v. 7, n. 3, p. 163–177, mar. 1974.
- LARA, Isabel Cristina Machado de. Ensino inadequado de matemática. *Rev. Ciênc. Letras*, 2004;35, p. 137-152.
- LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- MATOS, Ednéia Felix de; SANTOS, Daniela Miranda Fernandes. Discalculia e educação: quais conhecimentos os professores possuem acerca deste tema. *Rev. Psicopedagogia*, 2021; 38(116): 272-83.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Avaliação dos cursos de graduação: bacharelado e licenciatura. Brasília/DF, 2008.
- PRIBERAM Dicionário. *Discalculia*. Disponível em: [https://dicionario.priberam.org/dis-#:~:text=Indica%20separa%C3%A7%C3%A3o%2C%20nega%C3%A7%C3%A3o%20ou%20diminui%C3%A7%C3%A3o%20\(ex.%3A%20dissemelhan%C3%A7a\)](https://dicionario.priberam.org/dis-#:~:text=Indica%20separa%C3%A7%C3%A3o%2C%20nega%C3%A7%C3%A3o%20ou%20diminui%C3%A7%C3%A3o%20(ex.%3A%20dissemelhan%C3%A7a).). Acesso em: 15 ago. 2023.
- REBELO, José Augusto. *Dificuldades de Aprendizagem em Matemática*: as suas relações com problemas emocionais. Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia, 2, 227-249, 199.
- SANTOS, José Wilson. *Os Currículos de um Curso de Licenciatura em Matemática*: um estudo de caso sobre as mudanças ocorridas no período de 2000 a 2010. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS, 2011.
- SANTOS, José Wilson. dos. *Relações saber-poder*: discursos, tensões e estratégias que (re)orientam a constituição do Livro Didático de Matemática. 267p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS, 2019.
- SANTOS, José. Wilson. *Corredores e Porões*: uma análise das relações de poder na constituição dos livros didáticos de Matemática. Curitiba: Appris, 2021.
- SILVA, Paulo Adilson da; SANTOS, Flavia Heloísa dos. Discalculia do Desenvolvimento: Avaliação da Representação Numérica pela ZAREKI-R. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 169-177, 2011.

SOUSA, Gutemberg Eloi de. *MLPA-Discalc-Turner*: desenvolvimento de um sistema baseado em MLPA para detecção da região candidata da discalculia na Síndrome de Turner. Dissertação (Mestrado em Genética) – Instituto de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Genética, UFMG, Belo Horizonte/MG, 2010.

CONCLUSÃO

Em meio às incertezas que permeiam a mente de um pesquisador principiante, demos início a nossa pesquisa e, a partir de inspirações foucaultianas, buscamos identificar de que forma o livro didático de Matemática contribui para os processos de normatização e constituição da pessoa com deficiência

O percurso que descrevemos não envolveu somente a produção de uma pesquisa, mas também de uma pesquisadora, como toda sua insegurança ao lidar com os percalços naturais do caminho que se abria à frente, tanto para incorporar as teorias de um filósofo com o qual não tinha familiaridade, como para abraçar um referencial metodológico completamente novo, pelo menos novo para esta pesquisadora.

Debruçamo-nos inicialmente sobre as teorizações foucaultiana, tendo como referência principal a obra *Os Anormais* – na qual Foucault (2018) descreve os processos de normatização como uma construção humana pautada nas relações de poder e na relação dos discursos, particularmente no discurso médico-jurídico, de modo a instituir o normal e, por oposição a este, o anormal, aquele que deveria ser identificado, analisado e ajustado à normalidade –, bem como na obra *“Vigiar e Punir”* – na qual Foucault (2011) acentua o modo como as relações de poder atuam sobre o corpo e a mente dos indivíduos a fim de objetivá-lo e/ou subjetivá-lo por meio de artifícios como a punição, a gratificação e a sanção, a docilização dos corpos e o controle da “alma”.

Nesse percurso, produzimos um primeiro artigo, no qual identificamos o modo como os efeitos de poder atuam sobre os documentos oficiais que regulam a produção do livro didático por meio de estratégias de governo, em que leis, decretos, além de pareceres e regulamentações impostas pelo Ministério da Educação atuam na instituição do normal e do anormal. Este processo de normatização atua diretamente na produção dos livros didáticos a fim de inserir na obra a temática da Educação Especial, impondo a estes também regulações que definem o modo como pessoas com deficiência passam a ser retratadas na obra.

Entretanto, tudo isso não se dá de modo simples ou automático. A cada gestão do MEC se observa um novo movimento nos editais do PNLD, que resiste, até o limite de suas “forças”, à presença da pessoa com deficiência na obra, evidenciando a fluidez do poder em sua microfísica, sua capilaridade.

Sob o risco de reprovação da obra, a pessoa com deficiência “ganha” espaço no livro didático, todavia, ainda de modo tímido, calculado, movimento em que grupos editoriais buscam uma “dose certa” para evitar a reprovação da obra, resultando em inserções superficiais e processos de in/exclusão, que, diante de normatizações pesadas e medidas, privilegiam interesses econômicos em detrimento dos sociais e educacionais.

No segundo artigo nos debruçamos sobre a análise das inserções da pessoa com deficiência em uma coleção de livros didáticos de Matemática dos 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. Nossa análise evidencia o fato de que a população brasileira, ainda que seja composta de alta porcentagem de pessoas com deficiência, sua presença nos livros didáticos de Matemática é ínfima e restrita a deficiências “mais aceitáveis”, que não interfiram na estética da obra, enfim, estereotipadas, contribuindo para o apagamento e/ou estigmatização desse público.

O contexto e o modo como a pessoa com deficiência aparece na obra evidenciam uma intenção de representação, e não uma inclusão de fato. Não há protagonismo da pessoa com deficiência. E não se trata apenas do descumprimento ou distanciamento do que propõem regulações oficiais; em alguns casos, as atividades propostas ignoram a possibilidade da existência de uma pessoa com deficiência em sala de aula, não havendo qualquer sugestão/recomendação ao professor sobre o modo de agir diante de uma situação real em sala de aula. Em outras palavras, a obra evidencia elementos que reforçam o estereótipo da pessoa com deficiência como dependente, incapaz, “anormal”.

No terceiro artigo buscamos identificar o modo como a discalculia, sendo um distúrbio/transtorno diretamente relacionado à aprendizagem Matemática, é abordado nos PPCs, bem como nos livros didáticos de Matemática. Surpreendeu-nos o fato de que, mesmo possuindo relação intrínseca com a disciplina, a discalculia é simplesmente apagada/ignorada nesses espaços de produção do conhecimento matemático, impedindo/limitando reflexões à busca de soluções que permitam às pessoas com discalculia ampliarem suas potencialidades e se sentirem integradas à sociedade, capazes de lidar com os sabores e dissabores por ela impostos.

O conjunto de material produzido nos permite considerar que, mesmo diante de avanços inegáveis no campo da Educação Especial, cada movimento no campo, cada peça

mexida no tabuleiro, cada novo documento oficial se apresenta como parte de uma maquinaria que, apoiada nos discursos econômicos, médicos e pedagógicos – apenas para citar alguns – produz e seleciona quem fala, quem atua e a quem cabe reproduzir práticas de condução da conduta de todos e de cada um, de modo a constituir a pessoa com deficiência.

Note-se que se o livro didático de Matemática se limita à “representação”, ilustrando imagens de algumas poucas deficiências, não se arriscando a problematizar a necessidade de compreensão sobre seus limites e potencialidades, ou, pior que isso, naturalizando a posição do deficiente em um lugar “menor”. Os PPCs sequer tratam de qualquer aspecto da discalculia, condição essa que implica diretamente a aprendizagem em Matemática, negando ao futuro professor qualquer possibilidade de construir conhecimentos sobre a temática em sua formação inicial.

Todo esse contexto evidencia o fato de que não se trata apenas da pessoa com deficiência, mas de cada criança, cada pessoa que, lidando com os livros didáticos, será instruída sob o modo como deve enxergar a pessoa com deficiência, como sujeito não autônomo ou incapaz, como diferente ou como anormal.

Ampliar pesquisas que tenham interesse no modo como a pessoa com deficiência é representada nos livros didáticos de Matemática e/ou de outras áreas do conhecimento apresenta-se, portanto, como uma possibilidade de tensionar os campos do currículo e reverberar na elaboração de políticas públicas educacionais, na formação de professores e na elaboração de livros e materiais didáticos a fim de superar um processo de inclusão excludente, em prol de uma educação inclusiva, problematizadora e de valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS GERAIS

BAPTISTA, H. P. Autora da Lei do Autismo fala sobre acompanhante escolar especializado. 28 de novembro de 2017. *Jornal Gazeta do Povo*. Blogs. Disponível em: < <https://www.gazetadopovo.com.br/blogs/diario-de-autista/entrevistaberenice/%3E/>>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BATISTA, Antônio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do livro didático (PNLD). In: ROXANE, R., BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 25-68.

BENTHAM, Jeremy *et al.* *O Panóptico*. Organização de Tomaz Tadeu ; traduções de Guacira Lopes Louro, M. D. Magno, Tomaz Tadeu. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. *Lei n. 13.146*, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)*. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica, 2021.

BRASIL. *Decreto nº 5.296*, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2004.

CANDIA, Renata de Moraes. *Representatividade ou apagamento? Normalização e constituição do sujeito idoso nos livros didáticos de matemática*. Dissertação apresentada no

programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2023.

CORADETTI, C. A. L. M. *Um Olhar Contemporâneo para a Matemática Financeira presente nos Livros Didáticos do Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Campo Grande: Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2017.

CARDOSO JR., Hélio Rebello. *Para que serve uma subjetividade? Foucault, Tempo e Corpo*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2005, 18(3), pp. 343-349.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

COSTA, Wanderleya Nara G. *Dissertações e teses Multipaper: uma breve revisão bibliográfica*. In: Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática, 2014. *Anais [...]*. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 8, n. 1, p. 1-10, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/3086>. Acesso em: 7 fev. 2023.

COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges. *História do corpo*. Tradução e revisão Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008.

DAMETTO; Jarbas; ESQUINSANI; Rosimar Serena Siqueira. *Desdobramentos educacionais das teorizações sobre a anormalidade: perspectivas a partir de Michel Foucault*. *Perspectiva*, Erechim. v. 38, n. 144, dezembro/2014. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144_452.pdf. Acesso em: 1 maio 2023.
EWALD, François. *Foucault, a norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993.

DANTE, Luiz Roberto, *Ápis matemática, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais*. 3. Ed. – São Paulo: Ática, 2017.

DANTE, Luiz Roberto, *Ápis matemática, 3º ano: ensino fundamental, anos iniciais*. 3. Ed. – São Paulo: Ática, 2017.

DANTE, Luiz Roberto, *Ápis matemática, 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais*. 3. Ed. – São Paulo: Ática, 2017.

DANTE, Luiz Roberto, *Ápis matemática, 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais*. 3. Ed. – São Paulo: Ática, 2017.

FIORENTINI, Dario. *Parâmetros balizadores de pesquisa no Brasil*. In: Fórum de Discussão sobre Parâmetros Balizadores da Pesquisa em Educação Matemática, 1. UNESP, Rio Claro, 2011.

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

FOUCAULT, Michel. *Os Anormais*. Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 28. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Ed. Nau, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir – Nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 32. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Sujeito e Poder*. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal. 2003.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Coleção Campo Teórico).

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: KOHAN, Walter O.; GONDRA, José G. (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 177 –189.

GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa Qualitativa, tipos fundamentais*. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base*. – Brasília, DF: Inep, 2014.

KASTRUP, Virgínia. *O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo*. Psicologia & Sociedade, n. 19, jan./abr. 2007.

KOSC, Ladislav. *Developmental dyscalculia*. Journal of learning disabilities, v. 7, n. 3, p. 163–177, mar. 1974.

LARA, Isabel Cristina Machado de. Ensino inadequado de matemática. *Rev. Ciênc. Letras*, 2004;35, p. 137-152.

LOPES, Maura Corcini; RECH Tatiana Luiza. *Inclusão, biopolítica e educação*. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. *Inclusão e Biopolítica*. Cadernos IHUIdeias, Unisinos, a. 8, n. 144, 2010.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. *Corpos transparentes, exames e outras tecnologias médicas: a produção de saberes sobre sujeitos homossexuais*. 2012. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

MATOS, Ednéia Felix de; SANTOS, Daniela Miranda Fernandes. Discalculia e educação: quais conhecimentos os professores possuem acerca deste tema. *Rev. Psicopedagogia*, 2021; 38(116): 272-83.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Campinas/SP, Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2007*. Brasília: MEC, 2005

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2008*. Brasília: MEC, 2006

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2010*. Brasília: MEC, 2008

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2015*. Brasília: MEC, 2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas*

para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2017. Brasília: MEC, 2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019*. Brasília: MEC, 2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Nota Técnica SEESP nº 9/2010*. Dispõe sobre Atendimento Educacional Especializado. MEC, Brasília, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *PNLD 2019: Matemática – guia de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Ministério da Educação. 2018. 236 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019*. Brasília: MEC, 2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Ficha de avaliação-PNLD, Bloco 6 – Princípios Éticos e Marco Legal*. 2020a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Ficha de avaliação-PNLD, Bloco 4. Critérios Específicos do Livro do Estudante – Matemática*. 2020b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Avaliação dos cursos de graduação: bacharelado e licenciatura*. Brasília/DF, 2008.

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

PEREIRA, Luciane Clementino. *Formação do Profissional de Apoio Educacional para o atendimento de Crianças com Autismo no Ensino Regular*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados/MS, 2019.

PRIBERAM Dicionário. *Discalculia*. Disponível em: [https://dicionario.priberam.org/dis-#:~:text=Indica%20separa%C3%A7%C3%A3o%2C%20nega%C3%A7%C3%A3o%20ou%20diminui%C3%A7%C3%A3o%20\(ex.%3A%20dissemelhan%C3%A7a\)](https://dicionario.priberam.org/dis-#:~:text=Indica%20separa%C3%A7%C3%A3o%2C%20nega%C3%A7%C3%A3o%20ou%20diminui%C3%A7%C3%A3o%20(ex.%3A%20dissemelhan%C3%A7a).). Acesso em: 15 ago. 2023.

RAGO, Margareth. Uma imagem da cultura em Michel Foucault e E. P. Thompson. In: *Pontos de interrogação*, n. 2, p. 9-28, 2009.

REBELO, José Augusto. *Dificuldades de Aprendizagem em Matemática: as suas relações com problemas emocionais*. Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia, 2, 227-249, 199.

RECH, Tatiana Luiza, *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma verdade que permanece*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

SANTOS, José Wilson. *Os Currículos de um Curso de Licenciatura em Matemática: um estudo de caso sobre as mudanças ocorridas no período de 2000 a 2010*. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS, 2011.

SANTOS, José Wilson. dos. *Relações saber-poder: discursos, tensões e estratégias que (re)orientam a constituição do Livro Didático de Matemática*. 267p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS, 2019.

SANTOS, José. Wilson. *Corredores e Porões: uma análise das relações de poder na constituição dos livros didáticos de Matemática*. Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, Márcio Antonio da. A Política Cultural dos Livros Didáticos de Matemática: um guia para transformar estudantes em cidadãos neoliberais. *Linhas Críticas*, 25, e21853. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.21853>.

SILVA, Paulo Adilson da; SANTOS, Flavia Heloísa dos. Discalculia do Desenvolvimento: Avaliação da Representação Numérica pela ZAREKI-R. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 169-177, 2011.

SKLIAR, Carlos. *Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e as novas – fronteiras em educação*. Proposições. Campinas, Faculdade de Educação/ Unicamp, v. 12 (2-3) jul./nov. 2001. pp 11-21.

SOUSA, Gutemberg Eloi de. *MLPA-Discalc-Turner: desenvolvimento de um sistema baseado em MLPA para detecção da região candidata da discalculia na Síndrome de Turner*. Dissertação (Mestrado em Genética) – Instituto de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Genética, UFMG, Belo Horizonte/MG, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo J. da. *Educar como arte de governar*. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 1, pp. 5-13, Jan/Jun 2011.