

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

A tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA como um *Fluxo Biopolítico Circular* que gerencia a alfabetização no Brasil

Rosimar Isidoro Machado



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Kamila Lockmann

Linha de Pesquisa: Espaços e tempos educativos

Rio Grande
2018

ROSIMAR ISIDORO MACHADO

A tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA como um *Fluxo Biopolítico Circular* que gerencia a alfabetização no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Espaços e tempos educativos
Orientadora: Dra. Kamila Lockmann

RIO GRANDE - RS
2018

Ficha catalográfica

M149t Machado, Rosimar Isidoro.
A tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA como um
Fluxo Biopolítico Circular que gerencia a alfabetização no
Brasil/ Rosimar Isidoro Machado. – 2018.
137 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio
Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em
Educação, Rio Grande/RS, 2018.
Orientadora: Dr^a. Kamila Lockmann.

1. Políticas públicas 2. Alfabetização 3. Docência 4.
Biopolítica
5. Subjetivação I. Lockmann, Kamila II. Título.

Rosimar Isidoro Machado

A tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA como um *Fluxo Biopolítico Circular* que gerencia a alfabetização no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rio grande – FURG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 11 de jan. 2018.

Profa. Dra. Kamila Lockmann – Orientadora

Profa. Dra. Rochele da Silva Santaiana – UERGS

Profa. Dra. Maria Renata Alonso Mota – FURG

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Ao **MEU DEUS**, pela vida e pela possibilidade de trilhar um caminho de aprendizagem, por propiciar tantas oportunidades de estudos e por colocar em meu caminho pessoas amigas e preciosas, pois sem elas, seria tudo muito mais difícil.

À **MINHA FAMÍLIA**, meu esposo e companheiro Ademir. Meus filhos Caroline e Cauê. Minha netinha Melissa, que, com paciência e compreensão, estiveram presentes nos momentos em que estive ausente. À **MINHA MÃE**, que, mesmo fragilizada, se debruçava em orações quando eu pegava o volante nas madrugadas longas para chegar à FURG. Ao **MEU PAI** (In memorian), que sempre está em meu coração, embora não esteja mais aqui. Que não sabia ler nem escrever, mas sempre me incentivou a estudar.

AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FURG, representado pela Prof^a. Dr^a. Kamila Lockmann, pela oportunidade de desenvolver este estudo e por fazer parte dessa instituição acolhedora que é a Universidade Federal de Rio Grande, promovendo, espalhando humildade e competência pelas pessoas que aí trabalham.

À **MINHA ORIENTADORA**, um agradecimento especial por todos os momentos de paciência, compreensão e competência com que me orientou. Se consegui chegar até aqui, é porque tive você do meu lado, segurando em minha mão.

Aos **AMIGOS DO MESTRADO**, que compartilharam comigo esses momentos de aprendizado, pelas discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão (GEIX), onde participamos ajudando-nos mutuamente. Ou pela passagem nas disciplinas que cursamos. Em especial, à amiga Emiliane que me acolheu em sua vida para encurtar as madrugadas longas percorridas atrás do volante.

Às **PROFESSORAS PARTICIPANTES DAS BANCAS DE QUALIFICAÇÃO E DEFESA**: Professoras Clarice Traversini, Maria Renata Alonso Mota e Rochele Santaiana. Suas sugestões e estudos foram muito importantes na escolha dos caminhos a percorrer.

A **TODOS OS PARTICIPANTES** desse estudo, professores, Secretários de Educação. Meus colegas de trabalho. Meus colegas de profissão.

Enfim, a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para que este percurso pudesse ser concluído.

*Aqueles que buscam possibilidades de
ensaiar-se no pensamento, na escrita e na
vida.*

(LARROSA, 2004)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as atuais políticas públicas de alfabetização no Brasil, a partir da problematização de como a tríade– Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA - opera sobre o professor alfabetizador e que efeitos produz nesse sujeito docente. Este estudo, de perspectiva pós-estruturalista ancorado nas contribuições de Michel Foucault, vincula-se à Linha de Pesquisa Espaços e Tempos Educativos, justamente por investigar as relações pedagógicas e formativas que se dão no espaço/tempo da escola contemporânea, focando o âmbito da docência na educação básica, sobretudo no Ciclo de Alfabetização. Os caminhos metodológicos percorreram algumas relações estabelecidas entre as atuais políticas de alfabetização, os processos de formação continuada dos professores alfabetizadores no município de Tavares – RS, a partir do PNAIC, e os modos dos professores reagirem a tais políticas. Nesse caminho foram contempladas duas etapas: 1) análise documental da legislação que envolve essas políticas; 2) entrevistas semiestruturadas com nove professores alfabetizadores que participaram das formações do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e se mantiveram atuando no ciclo de alfabetização até 2017. A partir das análises, foi possível perceber um movimento que denominei de *Fluxo Biopolítico Circular*, o qual constitui-se numa estratégia da sociedade de controle para gerenciar os riscos da não alfabetização no Brasil. Tal fluxo opera por meio de três dimensões: do saber, do poder e da subjetivação, atuando sobre o sujeito docente por meio de processos de subjetivação e como efeitos produzem subjetividades docentes. No primeiro eixo – do saber – visualizou-se a produção do saber estatístico como uma forma de produzir verdades sobre a alfabetização no Brasil. No segundo eixo – do poder – analisou-se as formas de condução, de governo do trabalho docente, e no terceiro eixo – da subjetivação – foi possível identificar como efeitos dobras e rasgaduras estabelecidas nas relações que o sujeito docente estabelece com essas políticas e consigo mesmo. O efeito dobradura é visualizado quando os professores alfabetizadores se curvam, se dobram às verdades produzidas no campo da alfabetização; já o efeito rasgadura aparece quando o sujeito docente rompe as relações estabelecidas, problematizando os discursos desse campo e mostrando que, onde há poder, há resistência. Assim, foi possível perceber três dimensões de uma biopolítica contemporânea (saber-poder-subjetivação), operando num fluxo complexo de relações que não só acomodam os discursos tomados como verdadeiros numa determinada época, mas também, e justamente pelos fluxos, possibilitam escapes, paradoxos, tensões e resistências à ordem instituída pelas políticas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas, Alfabetização; Docência; Biopolítica; Subjetivação.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the current public literacy policies in Brazil, based on the problematization of how the triad - Literacy Cycle - PNAIC-ANA - operates on the literacy teacher and what effects this teacher produces. This study, from a poststructuralist perspective anchored in the contributions of Michel Foucault, is linked to the Research and Educational Times, precisely for investigating the pedagogical and formative relationships that take place in the space / time of the contemporary school, focusing the scope of teaching in basic education, especially in the Literacy Cycle. The methodological paths covered some established relationships between the current literacy policies, the processes of continuous training of literacy teachers in the municipality of Tavares - RS, from the PNAIC, and the ways teachers respond to such policies. In this way two steps were contemplated: 1) documentary analysis of the legislation that involves these policies; 2) semi-structured interviews with nine literacy teachers who participated in the National Pact Program for Literacy in the Right Age and continued working in the literacy cycle until 2017. From the analysis, it was possible to perceive a movement I called Circular Biopolitical Flow, the which is a strategy of the control society to manage the risks of non-literacy in Brazil. This flow operates through three dimensions: knowledge, power and subjectivation, acting on the teaching subject through subjectivation processes and as effects produce teaching subjectivities. In the first axis of the knowledge - the production of statistical knowledge was visualized as a way of producing truths about literacy in Brazil. In the second axis - of power - we analyzed the ways of conducting, governing the teaching work, and in the third axis - of the subjectivation - it was possible to identify as folds and rips effects established in the relations that the teaching subject establishes with these policies and with same. The folding effect is visualized when literacy teachers bow, fold themselves to the truths produced in the field of literacy; already the ripple effect appears when the teaching subject breaks the relations established, problematizing the discourses of that field and showing that, where there is power, there is resistance. Thus, it was possible to perceive three dimensions of a contemporary biopolitics (knowledge-power-subjectivation), operating in a complex flow of relationships that not only accommodate the speeches taken as true in a given epoch, but also, and precisely through the flows, tensions and resistance to the order established by the policies.

KEY WORDS: Public Policies, Literacy; Teaching; Biopolitics; Subjectivation.

SUMÁRIO

APRESENTANDO A CAMINHADA.....	12
1. UMA ESTRADA... MUITOS DESVIOS: A DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO	17
1.1. A docência a partir do saber experiencial	19
1.2. A docência a partir do saber acadêmico	22
1.3. A docência a partir dos olhares problematizadores da pesquisa	25
2. QUE CAMINHOS PERCORRER?	28
2.1. Produções sobre as atuais políticas públicas para a alfabetização: Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA	36
3. O CENÁRIO A SER PESQUISADO: O QUE SE PÕE EM QUESTÃO?	47
3.1. Plano Nacional de Educação 2014-2024: o fio condutor	48
3.1.1. O Ciclo de Alfabetização	50
3.1.2. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	56
3.1.3. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	59
4. CICLO DE ALFABETIZAÇÃO-PNAIC-ANA: UM <i>FLUXO BIOPOLÍTICO</i> <i>CIRCULAR</i> NO GERENCIAMENTO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	64
5. A CONSTITUIÇÃO E A OPERAÇÃO DA TRÍADE CICLO DE ALFABETIZAÇÃO- PNAIC-ANA	68
5.1. A produção de verdades sobre alfabetização no Brasil: o saber estatístico e as avaliações em larga escala	76
5.2. O desenvolvimento de estratégias de governo: a implementação de políticas e a padronização dos processos de formação	83
5.2.1. A implementação de políticas de alfabetização	85
5.2.2. Universalização e padronização dos processos de formação docente.....	94
5.3. Os processos de subjetivação e os efeitos sobre o sujeito docente	100

5.3.1. Que efeitos as verdades produzidas pelos discursos provocam no professor alfabetizador	104
ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES... ENTRE FINS E RECOMEÇOS	113
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	127
ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	127
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL	128
ANEXO C – VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO a	130
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO INDIVIDUAL	131
ANEXO E – VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO b	133
ANEXO F – DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE ÔNUS FINANCEIRO	134
ANEXO G- ENTREVISTAS TRANSCRITAS.....	135

LISTA DE SIGLAS E ABREVIÇÕES

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DOU	Diário Oficial da União
EC	Emenda Constitucional
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEIX	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação In/exclusão
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MP	Medida Provisória
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Material de análise

Tabela 2 - Caracterização do sujeito da pesquisa

Tabela 3 - Algumas discussões sobre as atuais políticas em educação

Tabela 4 - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Tabela 5 - Ciclo De Alfabetização

Tabela 6 - Avaliações em Larga Escala: Provinha Brasil e ANA

Tabela 7 - Principais experiências pioneiras de políticas de não-reprovação no Brasil (1958-1984)

LISTA DE IMAGENS

Gráfico 1- Mapeamento de políticas públicas para alfabetização

Gráfico 1 - Mapeamento PNAIC, Ciclo de Alfabetização, ANA

Gráfico 2 - Mapeamento Tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA

Quadro 1-Recorte reportagem Zero - Hora

Imagem 1-Tríade

Gráfico 4- Média de proficiência em leitura -4ª série do Ensino Fundamental - Brasil-
1995 a 2003

APRESENTANDO A CAMINHADA...

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros.

(FOUCAULT, 2011, p.12)

Com a intenção de compreender como se constituem algumas das verdades deste mundo e de problematizar que tipos de relações estabelecemos com tais verdades é que trago Foucault para me orientar nas primeiras linhas que apresentam esta pesquisa. Tal investigação tem o objetivo de analisar como a tríade constituída pelo Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA opera sobre o professor alfabetizador e que efeitos produz nesse sujeito docente. A partir desta problemática central, organizei esta dissertação em cinco capítulos.

No capítulo 1, “Uma Estrada... Muitos desvios: A docência em construção”, apresento a minha trajetória, em três seções, mostrando as relações, as experiências docentes que pude vivenciar desde antes da minha formação acadêmica na graduação até a submissão do meu projeto de pesquisa no Curso do Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande. Adoto uma metodologia de apresentação em quadros, organizados por períodos, mostrando como fui me constituindo enquanto docente. Mostro como tais experiências me possibilitaram construir e desconstruir os diferentes modos de pensar a alfabetização e, com isso, fizeram com que eu colocasse em questão a minha história, situando minha caminhada num percurso de deslocamentos de ideias e concepções que, aos poucos, foram me afastando das verdades únicas e inabaláveis e me impulsionando para um terreno polêmico no qual se situa o meu problema de pesquisa. Esse exercício de refletir como fui me constituindo como docente me fez perceber que somos sujeitos constituídos por diferentes perspectivas teóricas que não se anulam, mas se articulam servindo de trampolim para nos descolar de lugar e colocar em movimento nosso pensamento.

No capítulo 2, “Que caminhos percorrer?”, procuro tecer algumas discussões metodológicas que contribuam para contextualizar como a tríade Ciclo de alfabetização, PNAIC e ANA se constitui apresentando as etapas metodológicas que se organizam em dois momentos: o primeiro prevê a análise documental e o segundo a entrevista semiestruturada com nove professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Tavares que participaram dos encontros de formação do PNAIC.

Num primeiro momento apresento de forma breve, o material de análise que será contextualizado no capítulo 3. O material de análise é composto do atual Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência 2014-2024; da legislação que institui e define ações e diretrizes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Cadernos de Apresentação: Formação do professor Alfabetizador (2012 e 2015); do Livreto Online do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; do documento que organiza a proposta curricular do Ciclo de Alfabetização e ainda, do documento básico que institui a Avaliação Nacional da Alfabetização e define suas diretrizes. Logo após, caracterizo os sujeitos docentes que participaram da pesquisa apresentando formação, tempo de docência e ano que esses sujeitos atuam no Ciclo de Alfabetização.

A pesquisa apoia-se na perspectiva pós-estruturalista, a partir das contribuições do pensamento de Michel Foucault, utilizando os conceitos de discurso e biopolítica como ferramentas centrais de análise. A seguir, apresento quatro movimentos que realizei com o objetivo de contextualizar e compreender melhor o meu objeto de pesquisa, buscando, no período dos últimos dez anos, algumas das produções e discussões existentes sobre a temática da alfabetização, apresentando, por meio de gráficos e tabelas, pesquisas que se aproximam, outras que se afastam da perspectiva teórica que adoto, mas que considero relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

No capítulo 3, “O Cenário a ser pesquisado. O que se põe em questão?”, ao passo que apresento de forma mais detalhada a legislação presente no material de análise, converso e coloco algumas questões sob suspeita, mostrando como vão se articulando as discussões nestas políticas de alfabetização. A partir disso, problematizo os discursos que se apresentam como verdades em nosso tempo, a saber: de que tais políticas garantem a qualidade da educação brasileira. Para isso, inicio pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), que define diretrizes e metas a serem alcançadas para a alfabetização; Na sequência, contextualizo também algumas discussões sobre o Ciclo de Alfabetização, presentes no documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo

de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental de Nove Anos”. Este documento organiza a proposta curricular do Ciclo de Alfabetização em duas partes: os Fundamentos Gerais do Ciclo de Alfabetização, os Direitos e Objetivos de Aprendizagem, o Desenvolvimento por Área de Conhecimento e Componente Curricular de Língua Portuguesa. Em seguida, apresento a legislação que instituiu o PNAIC em 2012, a Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012, que define as ações e diretrizes do Pacto; logo após, o livreto disponível online desde 2012, assim como os Cadernos de Apresentação de Formação do Professor Alfabetizador de 2012 e 2015. Apresento, ainda, o documento básico da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2013, que aparece articulado às ações do PNAIC e torna pública a proposta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de avaliar o nível de alfabetização de alunos ao final do 3º ano.

No capítulo 4, “Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA: um *Fluxo Biopolítico Circular* no gerenciamento da Alfabetização no Brasil” apresento como o termo *Fluxo Biopolítico Circular* foi se constituindo ao longo da pesquisa, mostrando os deslocamentos que foram necessários realizar para constituí-lo e projetá-lo num contexto contemporâneo para mostrar o movimento que ele realiza para gerenciar a alfabetização no Brasil. Neste capítulo, o deslocamento realizado se deu visto que, na contemporaneidade, a ênfase recai muito mais numa sociedade de controle do que numa sociedade disciplinar tendo em vista, que uma não substitui a outra, mas se inter-relacionam, destacando que o controle se sobressai como principal técnica para conduzir a conduta do sujeito docente na contemporaneidade.

No capítulo 5, “A constituição e a operação da tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA” amplio a discussão deste *Fluxo Biopolítico Circular* fazendo uma retomada analítica do contexto de aparecimento da tríade apresentando, logo após, as três dimensões que a tríade opera. As dimensões são apresentadas em três seções por eixos individuais de análise de onde foi possível perceber conjuntos de técnicas contemporâneas para conduzir as políticas de alfabetização. Essa compreensão de conjuntos de técnicas (porém atualizadas) busquei a partir do que Foucault problematizou ao longo de seus estudos para compreender como se governam os sujeitos. No primeiro eixo, situei a primeira dimensão no nível do discurso (das técnicas de produção do saber); logo após, a segunda dimensão no nível do poder (das técnicas de governo) e, por último, situei a terceira dimensão no nível da subjetivação (das técnicas e processos de subjetivação). A partir disso, foi possível fazer interlocuções do

projeto de Foucault com esta pesquisa, pensar relações entre escola e sociedade na contemporaneidade. Nos três eixos de análise são vinculados momentos e recortes da obra de Foucault que são produtivos para se problematizar algumas relações que envolvem o professor alfabetizador na contemporaneidade. Esses momentos são relacionados aos caminhos percorridos por Foucault em suas três fases, chamadas de três domínios: o ser-saber; ser-poder e ser-consigo para pensar a produção do sujeito. A partir disso, foi possível identificar três dimensões de uma biopolítica contemporânea operando nas relações entre saber-poder-subjetivação e produzindo efeitos nesse sujeito docente que atua no Ciclo de Alfabetização.

Na seção 5.1, apresento a primeira dimensão que a tríade opera pela vinculação com o primeiro domínio de Foucault– o ser-saber– discorrendo sobre a produção de verdades sobre alfabetização no Brasil, o saber estatístico e as avaliações em larga escala. Na seção 5.2, apresento a segunda dimensão fazendo a vinculação com o segundo domínio de Foucault–o ser-poder– problematizando o desenvolvimento de estratégias de governo a partir da implementação de políticas e da padronização dos processos de formação docente; na seção 5.3, apresento a terceira dimensão na qual a tríade opera, vinculando ao terceiro domínio de Foucault–o ser-consigo– os processos de subjetivação e os efeitos que produz sobre o sujeito docente. Para mostrar os efeitos, situo a terceira dimensão no nível das relações de saber e de poder que os professores exercem consigo mesmos, ou seja, as relações que criam possibilidades para que se conduza a prática pedagógica, e para que se efetive ou não os processos de subjetivação. As relações de saber e poder apresentadas são da ordem da produção de verdades por meio do discurso do saber estatístico e pelas relações de poder estabelecidas nas práticas de governo as quais os professores alfabetizadores são submetidos. No entrecruzamento das relações entre saber e poder, a ética aparece contemplando o terceiro eixo, por meio da subjetivação, da relação que cada sujeito estabelece consigo mesmo, sendo estas relações entre saber-poder-subjetivação elementos constituintes da história do presente que operam simultaneamente sobre o professor alfabetizador mostrando a produtividade da tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA ao produzir subjetividades docentes.

Na última etapa, entre fins e recomeços, apresento minhas últimas considerações neste estudo, que não marcam um fim nas discussões, mas um recomeço a partir das possibilidades que surgiram e que podem provocar pesquisas futuras ao elucidar sobre os efeitos deste projeto neoliberal contemporâneo ao pensar a produção de um sujeito

infantil alfabetizado. Nas últimas linhas, ao passo que faço uma retomada dos momentos da pesquisa, vou situando meu pensamento, mostrando os deslocamentos que foram necessários realizar para identificar como a tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA opera sobre o professor alfabetizador e que efeitos produz nesse sujeito docente.

Retomo que a partir das análises, foi possível perceber o movimento que denominei de *Fluxo Biopolítico Circular*, constituindo-se numa estratégia da sociedade de controle para gerenciar os riscos da não alfabetização no Brasil e que tal fluxo opera por meio de três dimensões: do saber, do poder e da subjetivação, efetivando ou não processos de subjetivação docente que produzem como efeitos dobras e rasgaduras estabelecidas nas relações que o sujeito docente estabelece com essas políticas e consigo mesmo. O efeito dobradura é visualizado quando os professores alfabetizadores se curvam, se dobram as verdades produzidas no campo da alfabetização; já o efeito rasgadura aparece quando o sujeito docente rompe as relações estabelecidas, problematizando os discursos desse campo e mostrando que, onde há poder, há resistência. Assim, foi possível perceber três dimensões de uma biopolítica contemporânea (saber-poder-subjetivação), operando num fluxo complexo de relações que não só acomodam os discursos tomados como verdadeiros numa determinada época, mas também, e justamente pelos fluxos, possibilitam escapes, paradoxos, tensões e resistências à ordem instituída pelas políticas.

1. UMA ESTRADA... MUITOS DESVIOS: A DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

Aquele que se aventura a escrever o que pensa, a expor por meio de palavras os conflitos existentes em seu pensamento; que desenvolve a capacidade de escuta e reflexão; este renasce a cada dia, abre-se para a vida e resiste em acreditar nas verdades únicas, inquestionáveis, colocando-se à disposição para procurar novas possibilidades e novos caminhos. Ao buscar novos caminhos, coloca em questão o olhar sobre a própria existência e, a partir disso, ensaia outras possibilidades na vida. “Não só põe em questão o que somos, o que sabemos, o que pensamos, o que dizemos, o modo como olhamos, como sentimos, como julgamos, mas, acima de tudo, põe em jogo a si mesmo nesse questionamento” (LARROSA, 2002, p.37). Renuncia às próprias certezas, põe em xeque tudo aquilo que acreditou e vivenciou ao longo de sua caminhada e, dessa forma, “busca possibilidades de ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida.” (LARROSA, 2004, p.27). Ao escrever e pensar sobre si mesmo, compreende que essa caminhada, a estrada pela qual se caminha, é, como afirma Larrosa (2003, p.112), “uma figura do caminho da exploração que se abre ao mesmo tempo em que se caminha”.

Assim, Larrosa (2003, p.112) nos convida a pensar que a estrada pela qual se caminha vai constituindo sujeitos, aproximando e distanciando pensamentos que vão se transformando permanentemente. É este movimento de transformação que desacomoda, inquieta e nos impulsiona a trilhar outros caminhos, para continuar a olhar e a refletir. E essa experiência modificadora de si mesmo é que remete ao exercício de pensar que se pode pensar diferente. Como ressalta Foucault, “[...] existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (1998, p.13).

Com esse pensamento, de acreditar que é possível pensar diferente do que se vê, registro nas primeiras linhas desta dissertação. A relação que estabeleço com minha escrita e com minha pesquisa: não de domínio, mas de compromisso, não de apropriação, mas de transformação com a forma de escrever e pensar sobre a estrada que me trouxe até aqui (LARROSA, 2004). Busco, a partir de algumas das minhas experiências, mostrar possibilidades que foram surgindo pelo simples fato de suspender opiniões, desenvolver a escuta, parar para pensar e sentir. Isso é crucial para que algo nos toque, nos mobilize, assim como Larrosa notou:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto que é quase impossível nos tempos que correm:

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (2002, p.24)

Assim, neste primeiro movimento de escrita, mostro algumas das experiências que me possibilitaram construir e desconstruir os diferentes modos de pensar a alfabetização, situando minha caminhada num percurso de deslocamentos de ideias e concepções que, aos poucos, foram me afastando das verdades únicas e inabaláveis, e que vêm me constituindo e modificando enquanto professora e pesquisadora. Com isso, pretendo mostrar como nós sujeitos docentes somos constituídos por diferentes perspectivas teóricas que não se anulam, não invalidam uma a outra, mas se articulam em movimentos que nos fazem modificar pensamentos e nos fazem compreender que aprender é um processo que nos move e nos desloca de lugar.

Por isso, os lugares de onde penso e falo; de onde pensei e falei sobre as práticas de alfabetização, agora me instigam a problematizá-las e transformá-las em objeto de pesquisa. Ou melhor, como afirma Paul Veyne (1998, p.154), “ao descrevermos determinadas práticas relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, aprendemos, em primeiro lugar, que aquele objeto foi por elas ‘objetivado’, de certa forma, num certo lugar”.

Para elucidar a forma como fui me aproximando da temática que pauta esta pesquisa, situarei a minha caminhada a partir de três momentos distintos que apresentarei em três seções antecedidas de quadros que agrupam algumas cenas da minha caminhada docente. Fiz a opção de apresentá-las dessa forma porque me permite relacionar os tempos com os espaços que circulei, bem como, com os deslocamentos de ideias e concepções que realizei. Esse movimento me permite mostrar a tessitura que envolve o meu objeto de pesquisa e de como me aproximei dele. No primeiro momento, registro minhas primeiras experiências docentes, ainda sem uma formação específica; após, discorro sobre minha busca constante pela formação docente e outras experiências como professora; por fim, traço outros olhares que surgiram a partir de experiências recentes vivenciadas na continuidade da minha formação. Para apresentar esses três deslocamentos, parto da descrição de algumas cenas que se constituíram para mim como experiências, no sentido atribuído a este termo por Larrosa: “A experiência é o

que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (2002, p.21). Desta forma, as experiências que trago aqui representam alguns momentos que me passaram, que me aconteceram e que, de certa forma, me tocaram, fazendo com que eu chegasse até aqui.

1.1. A docência a partir do saber experiencial

1990... Afastada da Escola, com treze anos de idade, estava lá, sem formação, sem orientação, num lugar distante da minha família, em um Balneário de Pescadores, na comunidade denominada Praia de São Simão, no município de Mostardas, tentando alfabetizar as crianças que frequentavam a Escola daquela comunidade. Durante um ano dediquei meus dias a ensinar as crianças a ler e a escrever. Com certeza as referências que basearam meu trabalho estiveram apoiadas nas aprendizagens de minha infância. Mas uma situação era fato, eu não lembrava dos meus primeiros anos de escola. Porém, os desafios colocados pelo exercício docente fizeram com que eu acionasse saberes que me constituíam, até então, como aluna e, na constante busca por respostas para as necessidades do cotidiano, me levaram a procurar caminhos que tornassem possível a minha prática como professora.

1991... Voltei à escola para terminar o primeiro grau, como era chamado na época. Logo após, entre os anos de 1993 e 1994, cursei o primeiro e o segundo anos do segundo grau na minha cidade, Mostardas. Porém, em seguida, me afastei da escola novamente.

1999... Outras oportunidades de trabalho foram surgindo, fora da área da educação, que foram me constituindo enquanto professora, ainda sem formação na área. No espaço de lutas e de poder, a função de secretária no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mostardas levou-me a trilhar novamente o caminho do estudo sobre a alfabetização. Naquele espaço, em que defendíamos os direitos de trabalhadores rurais, agricultores e pescadores, passei a me envolver em projetos ligados à alfabetização.

2001... O assunto alfabetização já era objeto de estudo para mim, porém, passou a ser sob uma diferente perspectiva, pois atuei como educadora popular de jovens e adultos, a partir de um convênio entre o Sindicato e a 11ª Coordenadoria Regional de Educação, no programa denominado MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos).

2002... 2003... A atuação como educadora popular e a busca por um entendimento sobre a alfabetização de adultos me incentivaram a retomar os estudos. Assim, entre 2002 e 2003, concluí o segundo grau, realizando exames supletivos, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, oferecidos pela 11ª Coordenadoria Regional de Educação.

Início este momento de escrita sobre a estrada pela qual tenho caminhado, trazendo algumas das cenas de experiências docentes que pude vivenciar antes mesmo da minha formação acadêmica. As primeiras experiências, num primeiro momento, estiveram apoiadas nas aprendizagens de minha infância, e, logo após, ancoradas na busca permanente por respostas para as necessidades do cotidiano em sala de aula.

Ao trilhar outros caminhos que tornassem possível o meu fazer pedagógico, procurei observar as experiências de vida de outros professores, pois acreditava que os saberes acumulados na trajetória docente eram fundamentais e geravam certezas diante

da estrada a ser percorrida. Naquela época não considerava as experiências docentes como saberes abertos, permeáveis, que se transformavam continuamente, que se constituíam a partir de um determinado contexto e experiência vivida:

[...] pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. [...] Constituem a cultura docente em ação. (TARDIF, 2012, p.49).

Nesse sentido trago Tardif para me auxiliar no deslocamento que faço durante esta escrita. Utilizo seu pensamento como um trampolim para mostrar o movimento que faço ao refletir sobre o abandono de uma visão tradicional passando a incorporar uma nova perspectiva que continua a se modificar considerando que os saberes não são sistematizados, mas, constituídos pela ação docente. A metáfora do trampolim representa neste momento uma figura de movimento que me prepara para saltar de uma concepção a outra me permitindo voltar quando necessário. Pois se torna difícil anular, invalidar ou desconsiderar as perspectivas que me constituíram até então.

A concepção tradicional que passei a reproduzir fortemente, aos poucos foi se modificando a partir de outros espaços que frequentei e de onde passei a conceber a alfabetização sob uma nova perspectiva, tendo em vista a participação em formações que se sustentavam, sobretudo, nos pressupostos da teoria crítica. Tais experiências me fizeram adotar uma prática centrada numa perspectiva emancipatória, libertadora, considerando o que Paulo Freire sustentava sobre a educação. Segundo Beisiegel (2010, p.29-30), “Paulo Freire já compreendia a educação fundamentalmente como processo de conscientização”. Coma concepção de alfabetizar os adultos a partir do desenvolvimento da consciência crítica e de uma prática libertadora, passei a desenvolver a ideia de alfabetizar a partir da realidade do educando¹. Esse movimento foi necessário e importante em minha trajetória, uma vez que me permitiu desconstruir a concepção de ensino tradicional e passar a pensar a educação sob uma ótica que favorecesse a participação, a democracia, as decisões coletivas e a reflexão crítica. Tais

¹ “A preparação de uma experiência era iniciada mediante o estudo dos modos de vida na localidade então escolhida para o desenvolvimento dos trabalhos. Uma pesquisa necessariamente pouco sofisticada, de fácil realização, empreendida por meio de entrevistas com os adultos matriculados nos cursos e com outros habitantes, fornecia informações sobre os usos e costumes locais na produção, no comércio, na alimentação, na saúde, na religião, na política... Enfim, nas diversas dimensões do comportamento individual e da vida coletiva [...].” (BEISIEGEL, 2010, p.48).

ideias se configuraram para mim como uma opção político-pedagógica, porque passei a acreditar que, alfabetizadas, as pessoas, homens e mulheres, teriam condições de lutar pelos seus direitos e, por meio da educação, iria encaminhá-los para a emancipação e transformação da realidade. Segundo Costa (2002, p.97), essa perspectiva que me acompanhou é reflexo de uma pedagogia que se difundiu a partir da década de 50 e tinha como objetivo a educação emancipatória dos indivíduos excluídos e marginalizados.

A educação popular, tal como a conhecemos na versão latino-americana concebida por Freire na década de 50, tem como proposta uma pedagogia centrada na prática e como objetivo a educação emancipatória de indivíduos que integram grupos excluídos e marginalizados. Segundo essa concepção, trata-se de um processo educativo cujo ponto fulcral reside no fortalecimento do diálogo e da negociação com vistas à capacitação para participação política nas mais variadas arenas sociais, sejam elas institucionais ou não. (COSTA, 2002, p.97)

Assim, meus saberes foram se constituindo a partir de experiências vivenciadas em diversos espaços, das quais escolhi registrar aqui aquelas que me levaram a construir e desconstruir concepções sobre a alfabetização. Ressalto isso porque, ao descrever e refletir sobre a minha trajetória percebo que ela não se constituiu de forma isolada e que foram as relações que estabeleci nestes espaços que me levaram a certa forma de refletir sobre vida, a educação e a trilhar por determinados caminhos. Faço essas considerações apoiada no pensamento de Lelis (2013), quando se referiu à história de vida, não como uma simples trajetória isolada, mas inscrita numa matriz ampla e complexa de relações sociais que, em grande parte, nos informam e nos conduzem a refletir acerca de uma determinada lógica no decorrer da nossa vida. Todo este ideário que me constituiu, fundado numa prática emancipatória e libertadora, alimentou a busca permanente pela formação docente e me movimentou a buscar saberes que me auxiliassem a compreender e interpretar a minha própria prática alfabetizadora. Foram algumas dessas vivências que me provocaram para que outras experiências fossem possíveis.

1.2. A docência a partir do saber acadêmico

2004... Ainda trabalhando no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mostardas, iniciei o Curso de Pedagogia, Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), concluindo-o no final de 2007.

2008... Passei a atuar como professora, recém-nomeada por concurso público na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Tavares. Comecei trabalhando com duas realidades diferentes: uma turma de pré-escola, nível II, na Escola Municipal de Educação Infantil Piaquito, localizada na sede do município; outra, multisseriada, atendendo crianças do 1º ao 5º ano, na zona rural do mesmo município, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Onofre Pires.

2009... Cursei a Pós-graduação Lato Sensu em Pedagogia Gestora: Administração, Supervisão e Orientação Escolar, ministrada pelo convênio entre a Faculdade Avantis e o IERGS (Instituto Educacional do Rio Grande do Sul).

2013... Passei a atuar como coordenadora pedagógica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pinheiro Machado, na sede do município de Tavares. No mesmo período, atuei como professora regente de turma do 3º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Dinarte Silveira Martins, no município de minha residência, Mostardas. A docência nesta turma foi exercida sob regime de permuta entre os municípios de Mostardas e Tavares. Neste mesmo período, participei do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no município de Mostardas, como professora alfabetizadora.

2014... Comecei a atuar como coordenadora pedagógica das séries iniciais na Secretaria Municipal de Educação de Tavares. No mesmo período, participei como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no município de Tavares. Iniciava-se um trabalho pedagógico em que me eram depositadas expectativas de reorganizar o currículo da rede, pautado nas orientações do PNAIC. Neste mesmo período, participei do Projeto de Apoio à Alfabetização, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Dinarte Silveira Martins, no município de Mostardas, atendendo a alunos do 3º ano do I Ciclo que ainda não estavam alfabetizados.

Marcada por experiências docentes, ainda sem formação, depusitei na Universidade toda expectativa de aprender como alfabetizar. No entanto, o ideário e os referenciais que constituíam e apoiavam a Pedagogia, durante este período, estavam, também, baseados em concepções da teoria crítica, que defendiam práticas emancipatórias e libertadoras como salvação para a educação brasileira.

Durante a graduação, deslumbrada com os conhecimentos acadêmicos, acreditava que encontraria a receita milagrosa para alfabetizar. Continuei a conceber a educação sob a ótica educacional crítica e, durante os estudos na graduação, defendi que a transformação da educação se daria pelos processos coletivos, pelo diálogo, pela conscientização, compreendendo que a construção coletiva do conhecimento seria a forma democrática de encontrar solução para os problemas da educação.

Nesta etapa, acreditava que a educação e o ensino críticos eram a salvação da sociedade. Que o domínio do conhecimento e o saber-fazer pedagógico eram primordiais para melhorar a própria condição de vida da humanidade. Dessa forma, a educação

crítica, conscientizadora e libertadora que vinha me constituindo fazia-me compreender que, por meio da escola, da formação, do acúmulo dos saberes acadêmicos, culturais e científicos, os problemas da educação estariam superados, inclusive o da alfabetização. Essas ideias difundidas pela teoria crítica caracterizaram e conduziram minha caminhada, inclusive embasando meu fazer pedagógico como professora regente durante a mudança na legislação para incluir a criança de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos. A tão discutida ampliação do ensino obrigatório para nove anos já estava sinalizada na LDB desde 1996 e passou a ser prevista em 2006 pela Lei nº 11.274, determinando a ampliação do Ensino Fundamental, com prazo para ser cumprida até 2010. Esta modificação na lei gerou inquietações aos gestores e professores no sentido de como atender à nova demanda e criou preocupações sobre os impactos que seriam ocasionados no cotidiano das escolas². Por esse motivo, meu trabalho de conclusão de curso deteve-se em problematizar as intenções e realidades a partir da nova proposta, e, assim, foi intitulado: “Inclusão da Criança de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos - intenções e realidades.”

Diante da nova configuração do Ensino Fundamental de Nove Anos e como regente de turma, contando não mais somente com os saberes experienciais, mas, também, com os saberes acadêmicos, comecei a estreitar a relação entre teoria e prática, passando a questionar as intenções da inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos. Uma das perguntas que lancei durante o estudo já mostrava meu interesse pela temática da alfabetização. Segundo as diretrizes, a partir da nova lei, encontrávamos a afirmação de que a inclusão das crianças de seis anos favoreceria o processo de alfabetização. Com base nestas discussões, passei a me questionar se a nova mudança garantiria a alfabetização de todas as crianças. Estavam lá, imbricadas, as inquietações de uma professora que começava a colocar em prática aquele modelo de professor crítico, mas que ainda necessitava ir além, pois percebia que o fazer pedagógico, apoiado apenas numa prática tradicional ou crítica, não dava conta de alfabetizar a todos. Sentia ainda, a necessidade de conhecer outros métodos, talvez outras técnicas que permitissem, realmente, ensinar a ler e escrever, ou melhor, ainda estava em busca da receita milagrosa que alfabetizasse todas as crianças num mesmo tempo.

²Para mais informações, ver MOTA (2010).

Os tropeços nas práticas de alfabetização foram muitos, haja vista que alguns aprendiam a ler e escrever com facilidade, outros não. Não conseguia compreender como se dava o processo de alfabetização para todas as crianças, pois cada uma apresentava uma peculiaridade diferente e questões que serviam de análise em relação a uma criança não eram as mesmas para outras. Além disso, adotei uma perspectiva de letramento focada em práticas fechadas, a partir de gêneros textuais, que pecava na reflexão do sistema de escrita alfabética. Exponho o seguinte pensamento de Soares para exemplificar essa confusa passagem durante a minha caminhada na alfabetização:

Acrescente-se a esses equívocos e falsas inferências, o também falso pressuposto, decorrente deles e delas, de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza. A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por freqüentemente prevalecer sobre aquela, que, como conseqüência, perde sua especificidade. É preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento, como se defenderá adiante. Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. (SOARES, 2003, p.11)

A confusão entre os pressupostos do Letramento e da Alfabetização me levou por caminhos tortuosos que fizeram com que meus alunos conhecessem os diversos gêneros textuais que circulavam na sociedade, ou seja, permiti-lhes o contato com as mais variadas práticas de leitura e escrita, no entanto, não lhes permitia a apropriação do sistema convencional da escrita.

Assim, os questionamentos, a insegurança, as dúvidas em relação ao meu fazer pedagógico aumentavam cada vez mais. Então, procurei outros caminhos. Fui em busca de variados cursos com a esperança de compreender como as crianças se apropriam da leitura e da escrita, como o sujeito aprende o sistema convencional de escrita. Para compreender como a criança se alfabetiza, me apoiava no pensamento de Ferreiro e Teberosky, a partir da seguinte assertiva: “Para aprender a ler e a escrever é preciso apropriar-se desse conhecimento, através da reconstrução do modo como ele é produzido. É preciso reinventar a escrita. Os caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todas as crianças, de qualquer classe social” (1985, p.24). A partir dessa

compreensão, passei a defender a ideia de que toda criança em idade de escolarização passava, igualmente, por quatro fases³ distintas para completar o seu ciclo de alfabetização. Entretanto, percebia que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não acontecia da mesma forma e no mesmo tempo para todas as crianças, que esse processo era relativo, e aquela assertiva, de que todos aprendem pelo mesmo caminho, começou a se tornar para mim questionável e abalável. Assim, continuei buscando outros espaços de formação que me ajudassem a refletir sobre essas questões.

1.3. A docência a partir dos olhares problematizadores da pesquisa

2015... Ainda na função de coordenadora pedagógica, orientadora de estudos do PNAIC no município de Tavares e professora alfabetizadora em Mostardas, fui buscar outros olhares e problematizações que me auxiliassem na tríplice função que exercia. Participei, então, como ouvinte da mesa de discussão intitulada “A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): limites e possibilidades para a qualificação da educação básica”, realizada pelo Núcleo de Estudos sobre o Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ainda em 2015, escrevi minha carta de intenção ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com a vontade de aprender mais e buscar caminhos para investigar o assunto da alfabetização. Passei, então, a cursar como aluna especial a disciplina Pesquisas Pós-críticas em Educação: questões teórico-metodológicas. A partir da disciplina, me identifiquei com o referencial teórico focado em pensamentos pós-estruturalistas, como o de Michel Foucault, que me impulsionaram para que eu inscrevesse meu projeto de pesquisa para a seleção do Curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Espaços e Tempos Educativos”. Ao pensar meu projeto de pesquisa, me deparei com alguns estudos das professoras Kamila Lockmann e Clarisse Traversini sobre inclusão escolar e as avaliações em larga escala, bem como estudos sobre currículo, escola e professores. As leituras feitas a partir desses referenciais foram muito importantes para a minha escrita durante a seleção, pois passaram a ancorar um olhar a partir da perspectiva pós-estruturalista e contribuíram para a escrita do meu projeto, que foi pensado e submetido à seleção considerando uma amplitude de relações ligadas à alfabetização que passei a questionar.

2016... Iniciei o primeiro semestre na Secretaria Municipal de Educação de Tavares, na função de coordenadora pedagógica. Terminei o restante da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como orientadora de estudos, em Tavares, e passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão (GEIX/FURG/CNPq), sob a coordenação da professora Dr^a Kamila Lockmann.

Diante das novas atribuições e envolvida em muitas incertezas, foi inevitável olhar ao mesmo tempo para o Ciclo de Alfabetização, na coordenação pedagógica, para o PNAIC, como orientadora de estudos e para a Avaliação Nacional da Alfabetização, como professora alfabetizadora, na obrigação de elevar resultados sobre a alfabetização. Essa tríplice condição representou, para mim, um espaço difícil de articular, tendo em

³As quatro fases distintas são: pré-silábica; silábica; silábico-alfabética e alfabética. As fases são descritas por Ferreira e Teberosky no livro intitulado **Psicogênese da língua escrita**.

vista a desconfiança no que diz respeito aos discursos produzidos sobre a alfabetização na idade certa, que estende e flexibiliza o tempo para a aquisição da leitura e da escrita. Por estes motivos, problematizando estes pressupostos e envolvida num compromisso com a educação, busquei novamente discussões em outros espaços de formação, onde fosse possível debater essas minhas inquietações de forma a contribuir com a minha tríplice condição. Assim, fui me aproximando da temática “avaliações em larga escala”, especificamente a Avaliação Nacional da Alfabetização, buscando outros olhares e problematizações, enfoques diferentes que contribuíssem para que eu compreendesse como se dava sua elaboração, seus limites e possibilidades. Dessa forma, percebi que minhas inquietações iam muito além de conhecer como as crianças se apropriam da leitura e da escrita, de descobrir métodos que alfabetizassem todas as crianças, de compreender como as avaliações em larga escala eram elaboradas, pois me deparei com uma trama de relações discursivas que influenciavam todo o contexto educativo e que moldavam minha maneira de ser professora. Diante desses outros olhares, que me provocaram e desestabilizaram certezas, continuei em busca de formação e de outras experiências que me auxiliassem e me conduzissem por caminhos para compreender essas relações e, assim, surgiu a necessidade de pesquisar sobre a questão. Foi então que me aproximei do referencial teórico pós-estruturalista, com uma ênfase maior nos pensamentos de Michel Foucault, passando de aluna especial a regular e a participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão⁴, encontrando nessas oportunidades de estudos e reflexões ferramentas que me permitem movimentar no terreno complexo que meu objeto de pesquisa se encontra.

A partir dessas experiências, dos olhares problematizadores da pesquisa refinei meu olhar e percebi as principais questões que me impulsionaram a desenvolver este estudo. A primeira: compreender que não existe método salvador que dê conta de alfabetizar todas as crianças da mesma forma e ao mesmo tempo; a segunda: a constatação de que existem variados fatores que influenciam no processo de alfabetização das crianças.

Tais questões serão aprofundadas no Capítulo IV durante a contextualização, mas destaco que foram chaves para abrir caminhos, ampliar meu olhar e encontrar meu

⁴Grupo cadastrado no CNPq e coordenado pela professora Kamila Lockmann. Atualmente o grupo desenvolve uma pesquisa intitulada “A inclusão escolar e as avaliações em larga escala: tensões e desafios no Ciclo de Alfabetização” que as tensões e paradoxos entre as políticas de inclusão escolar e as avaliações em larga escala, em especial a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Nesse sentido, esta pesquisa se vincula ao estudar a tríade de políticas Ciclo de Alfabetização-PNAIC- ANA.

objeto de pesquisa que hoje percebo, que nunca havia desaparecido; ele estava lá, imerso numa gama de relações. O que aconteceu? Precisei me afastar das funções que exercia para encontrá-lo numa enorme trama porque percebi que não se tratava de buscar outras respostas e outros métodos que pudessem dar conta de alfabetizar todas as crianças, mas de mudar as perguntas. Então passei a perceber que meu objeto de pesquisa “é produto dos discursos que se enunciam sobre ele” (BUJES, 2002, p.20). Que o que se faz é condicionado pelo que se diz, moldando a realidade, estabelecendo hierarquias, distinções, articulando o visível e o dizível. (SOMMER, 2007). Dessa forma, passei a questionar os discursos, as tensões que as atuais políticas públicas para alfabetização vêm produzindo no município de Tavares, problematizando os efeitos que vêm produzindo sobre o sujeito docente. Isso fez com que eu construísse o seguinte problema de pesquisa: como a tríade constituída pelo Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA opera sobre o professor alfabetizador e que efeitos produz nesse sujeito docente?

Enfim, pretendi mostrar, ao longo deste primeiro capítulo, algumas das experiências que me aconteceram, passaram e tocaram e como reagi em relação a tudo isso, colocando em questão a minha história. Mergulho na conexão que Larrosa fez entre as palavras e a experiência para mostrar como as práticas discursivas, as palavras, determinam nossos pensamentos:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA, 2002, p.21)

Dessa forma, os discursos, as palavras, foram imprimindo experiências que foram abrindo figuras e transformando meu olhar. Estas figuras representam, neste momento de escrita, todas essas tensões que vêm constituindo meu tema de pesquisa, que conduziram e alimentaram a construção desta problemática investigativa que anunciarei com mais detalhes nos próximos capítulos. Entendo que, ao pensar e analisar minhas experiências, estarei participando de uma reescrita de mim mesma, compreendendo as relações que se estabelecem e conduzem a minha história.

2. QUE CAMINHOS PERCORRER?

[...] uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A escolha de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor atende, mas somos escolhidas/os (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou.

(CORAZZA, 2002, p.124)

Escolhi a epígrafe de Corazza para representar, neste momento, o pensamento que me envolve: o de que uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida, naquilo que somos e em como nos constituímos, tendo em vista que a tríade que constitui essa problemática investigativa é o espaço da minha prática profissional diária; ou seja, a partir das experiências que me constituem, problematizo como a tríade constituída pelo Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA opera sobre o professor alfabetizador e que efeitos produz nesse sujeito docente. Dessa forma, minha problemática investigativa se divide em três eixos inter-relacionados e envolvidos pelas diretrizes do Plano Nacional de Educação, caracterizando, assim, uma tríade: o Ciclo de Alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Avaliação Nacional da Alfabetização⁵.

Ao pensar numa metodologia de pesquisa, sabemos que o modo como realizamos a investigação dependerá dos questionamentos, das problematizações que serão lançadas em relação a um objeto de pesquisa, dos procedimentos que serão utilizados. Dessa forma, a pesquisa se desenvolve a partir de duas etapas metodológicas distintas – análise documental e entrevista semiestruturada–, porém articuladas entre si,

⁵ Os documentos oficiais que envolvem essa tríade serão contextualizados no capítulo seguinte.

no sentido dos objetivos dessa pesquisa, de analisar como os discursos se materializam nas políticas públicas para a alfabetização na atualidade. Dessa forma, trata-se de dois movimentos investigativos.

Nesse primeiro movimento de pesquisa, a partir de uma abordagem qualitativa, iniciarei com uma análise documental do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), uma vez que é a partir dele que se articulam a elaboração, execução e acompanhamento das políticas públicas para a educação. Ele é o fio condutor que abre a discussão sobre a alfabetização, estabelecendo diretrizes que conduzem os discursos e dão sustentação, neste decênio, à tríade que constitui o objeto desta pesquisa.

Recorro à análise documental porque percebo nos documentos uma fonte de informação que me abre possibilidades de contextualizar e, ao mesmo tempo, fundamentar evidências em relação ao meu objeto de pesquisa.

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE, 1986, p.39).

Os documentos aqui são vistos e transformados em monumentos históricos (FOUCAULT, 1995) porque neles estão materializados, presentes e vivos os discursos de uma determinada época. Eles representam desdobramentos históricos, rastros deixados pelos homens, que fornecem informações sobre um determinado contexto e, dessa forma, me ajudam a analisar a superfície dos documentos que representam, registram movimentos feitos num determinado momento histórico e me ajudam a circular pela história do presente.

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a "memorizar" os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. (FOUCAULT, 1995a, p.8).

Na sequência, a análise documental abrange a legislação que envolve o Ciclo de Alfabetização a partir do documento intitulado Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de

Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental de Nove Anos. Em seguida, alguns documentos articulados às diretrizes que orientam o PNAIC no período de 2012 a 2015, iniciando pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012; logo após, o Documento Básico: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que apresenta a política nacional de avaliação em larga escala direcionada para alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

A seguir, apresento uma tabela composta pelos documentos de análise que compõem essa primeira etapa metodológica.

Tabela 2– Material de análise

Documentos	Síntese	Site
<p>01 Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]</p> <p>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014</p>	<p>Plano Nacional de Educação. Documento referência.</p> <p>Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.</p>	<p>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011,2014/2014/lei/113005.htm.</p> <p>http://www.observatoriodo-pne.org.br/uploads/referencie/file/439/documento-eferencia.pdf</p>
<p>02 Avaliação Nacional de Alfabetização: documento básico</p>	<p>Torna pública a proposta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).</p>	<p>http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/documento/2014/documento_basico_ana_online_v2.pdf</p>
<p>03 Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012</p> <p>04 Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012</p> <p>05 Livreto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [recurso eletrônico]</p> <p>06 Caderno de apresentação. Formação do professor alfabetizador.</p>	<p>Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, suas ações e diretrizes gerais.</p> <p>Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.</p> <p>Apresenta, de forma resumida, os objetivos do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. Livreto-Orientações.</p> <p>Discute, de forma aprofundada, a formação continuada dos professores alfabetizadores.</p>	<p>http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf maio 2016-05-28</p> <p>http://www.planalto.gov.br</p> <p>http://www.pacto.mec.gov.br</p> <p>http://www.pacto.mec.gov.br Cadernos de formação.</p>

07 Caderno de apresentação. Material de formação 2015.	Retoma os objetivos do Programa desde 2012 e apresenta a ampliação da formação dos professores para as demais áreas do conhecimento.	http://www.pacto.mec.gov.br . Cadernos de formação.
08 Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental	Organiza a proposta curricular do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental em duas partes: os Fundamentos Gerais do Ciclo de Alfabetização, os Direitos e Objetivos de Aprendizagem, o Desenvolvimento por Área de Conhecimento e Componente Curricular de Língua Portuguesa.	http://portal.mec.gov.br

*Fonte: produzido pela autora.

No segundo movimento da pesquisa, utilizo a entrevista semiestruturada, gravada, para destacar alguns discursos produzidos a partir de narrativas de nove professores alfabetizadores que participaram dos encontros de formação do PNAIC. Do total de quatorze professores da rede municipal de ensino de Tavares, foram selecionados nove que permaneceram envolvidos com o ciclo de alfabetização no período de 2014(da formação)até o momento da coleta (2017)⁶.Abaixo apresento uma tabela compondo uma caracterização desses sujeitos docentes que participaram da pesquisa.

TABELA 2- Caracterização do sujeito da pesquisa

SUJEITO DOCENTE	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	ATUAÇÃO (Ciclo de Alfabetização)
Professor (P01)	Magistério, Pedagogia	23 anos	1ºano
Professor (P02)	Magistério, Pedagogia	26 anos	2º ano
Professor (P03)	Magistério, Pedagogia	26 anos	3º ano
Professor (P04)	Pedagogia	10 anos	1º, 2º e 3º anos (turma multisseriada)

⁶ Foram entrevistados nove professores que atuam no ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Tavares-RS. Os professores foram selecionados dentre quatorze que participaram da formação do PNAIC no município de Tavares desde 2014. Desses, foram selecionados nove que se mantiveram atuando no ciclo até 2017.

Professor (P05)	Pedagogia	10 anos	3º ano
Professor (P06)	Pedagogia	10 anos	3º ano
Professor (P07)	Pedagogia	10 anos	1º e 2º anos (turma multisseriada)
Professor (P08)	Pedagogia	10 anos	1 e 2º anos (turma multisseriada)
Professor (P09)	Pedagogia	10 anos	2º ano

*Fonte: produzida pela autora

Optei pela entrevista semiestruturada gravada, com um roteiro básico de perguntas para orientar a interação com os entrevistados, porém não seguindo tal roteiro rigidamente, mas sim, com perguntas abertas, que me permitiram fazer as adaptações necessárias.

As entrevistas foram realizadas no espaço da escola, com horários e datas definidos pelos professores em comum acordo com a Secretaria Municipal de Educação, a partir da autorização em Termo de Consentimento Institucional e Individual⁷. As entrevistas foram realizadas em ambiente silencioso, de forma a garantir o sigilo e anonimato das informações conforme (LÜDKE, 1986), além de não interferir no desenvolvimento das aulas, sendo solicitada a substituição do professor no momento em que estava em entrevista. Foi utilizado um gravador para fazer o registro oral da entrevista, sem mencionar nomes de profissionais. As entrevistas foram posteriormente transcritas para o formato escrito e apresentadas aos participantes, que puderam fazer as alterações que julgaram necessárias. Apenas foram utilizadas as falas em formato escrito, autorizadas pelos participantes e somente após a sua conferência para ajustar o que consideraram necessário.

A opção por entrevista semiestruturada se deu com a intenção de aprofundar dados e informações coletados previamente nos documentos. Conforme Ludke (1986), a entrevista semiestruturada constitui-se num instrumento de coleta de dados mais flexível, pois, ao mesmo tempo em que registra o que estava previsto no roteiro, permite uma abertura, uma extensão das perguntas com a intenção de ampliar e aprofundar o discurso que estava sendo proferido no momento. Dessa forma, se teve um ponto de partida comum à rota traçada, mas que não se sabia ao certo quais caminhos seriam trilhados e a qual rumo iria me levar. Como explica Lockmann:

⁷Modelo do Termo de Consentimento Institucional e Individual segue nos anexos.

Esta é a produtividade desse tipo de pesquisa educacional: ela nos movimenta por caminhos inesperados e nos coloca diante do desconhecido, do impensado, do não sabido. Isso nos possibilita um inusitado espaço de liberdade permitindo que possamos modificar os rumos e traçar outros caminhos não pensados ou planejados previamente. (2013, p.49).

Dessa forma, a opção pela entrevista gravada foi muito produtiva, pois me permitiu perceber, dentre o grupo de professores, como narrativas se constituem em discursos que representam racionalidades específicas em nossos tempos e de que forma estabelecem relação com o que pode ser dito, com o que tem validade nos dias de hoje. (LOCKMANN, 2013). Nesta etapa, a transcrição se tornou muito relevante, uma vez que, possibilitou uma análise minuciosa sobre as informações obtidas, ao ler inúmeras vezes as informações e “destacar pontos de conexões entre os ditos, construir recorrências e perceber dispersões” (LOCKMANN, 2013, p.49). Ou seja, a partir da transcrição, foi possível perceber um conjunto de elementos recorrentes que se agruparam, caracterizando e colocando em destaque alguns enunciados.

De acordo com Silveira (2002, p.139), a entrevista é “um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a ‘quer saber algo’, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas [...]”. Para esse preenchimento de lacunas, os entrevistados se reinventam a partir de suas “experiências culturais, cotidianas, os discursos que o atravessaram e ressoam em suas vozes” (SILVEIRA, 2002, p.140). Dessa forma, esse jogo interlocutivo abriu espaço para além de analisar, transcrever e falar sobre tais narrativas, as reconstituir trazendo outras figuras.

Ao utilizar as entrevistas, alguns procedimentos éticos foram adotados, desde o primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação, ao buscar autorização para entrar nas escolas e falar com os professores a partir do Termo de Consentimento Institucional, bem como, ao contatar os professores alfabetizadores nas escolas para autorização e agendamento das entrevistas a partir do Termo de Consentimento Individual. Os participantes do estudo foram claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, sendo garantido o sigilo dos dados pessoais de todos os participantes da pesquisa e resguardados quaisquer dados que possam a vir a identificá-los neste trabalho.

Assim, o material empírico desta pesquisa, constituído por documentos legais, narrativas docentes, pelas lentes teóricas que vesti e pelos procedimentos metodológicos

adotados, determinaram os caminhos, me conduzindo na perspectiva de que “[...] qualquer objeto, qualquer problema de pesquisa está implicado nos conceitos/ferramentas utilizados” (SOMMER, 2005, p.73). Ou seja, foi o material empírico que determinou a escolha das ferramentas de análise, do conjunto de conceitos que operei nesta pesquisa, afinal:

[...] as questões que são formuladas e que determinam os caminhos a serem seguidos no processo de pesquisa são indissociáveis das formulações teóricas, de um particular conjunto de conceitos e relação extraído de um ou vários autores, que funciona como o arcabouço da prática de pesquisa [...] (SOMMER, 2005, p.73).

Nesse sentido, os conceitos, aqui compreendidos como ferramentas me orientaram, assumindo um papel importante na realização de uma análise minuciosa que compõe o *corpus* empírico da pesquisa, (LOCKMANN, 2013, p.43), pois além de contribuir com a análise do contexto que envolve meu objeto de pesquisa, golpeiam outros conceitos, “o nosso próprio pensamento e a nossa própria experiência”. (VEIGA-NETO, 2006, p.81). Além disso, os conceitos utilizados como ferramentas me ajudaram a desmontar verdades, para reconstruir outras experiências. É como se fossem instrumentos de trabalho, como, “[...] se usássemos martelos, chaves de fenda, alicates [...]”– (VEIGA-NETO, 2006, p.81)– para desmontar a história das políticas de alfabetização na contemporaneidade e ter a possibilidade de compreender como elas funcionam.

Por tais motivos, por considerar que necessitamos de ferramentas que nos permitam compreender aquilo que vem se constituindo na contemporaneidade, que me orientei numa das possibilidades analíticas da perspectiva pós-estruturalista, apoiando-me nas contribuições do pensamento de Michel Foucault. Realizei tal movimento, por considerar, em primeiro lugar, que tal perspectiva me permite um modo diferente de questionar, de olhar para vários aspectos, tecer várias relações que me auxiliaram a analisar as atuais políticas de alfabetização, bem como, problematizar os efeitos que estas políticas produzem na sua relação com o sujeito docente. Quando faço referência a palavra “efeitos”, não me refiro a um processo dicotômico que se dá na relação entre causa e efeito, mas problematizá-los a partir de um processo de imanência. Conforme Caetano (2017, p.41), “causa e efeito estão imbricados em uma mesma relação e coexistem a partir dessa relação. Efeito não é um resultado final, a consequência de uma causa, mas só é possível na relação que estabelece com a causa; sendo, enfim, um processo de imanência”. Nesse processo de imanência, o produto que se difunde como

efeito é ao mesmo tempo determinante e determinado pelas relações que coexistem e desta forma, causa e efeito são inseparáveis nesse processo. Dessa forma,

Um efeito não é, de modo algum, uma aparência ou uma ilusão. É um produto que se difunde e se expande sobre uma superfície. Este está estritamente co-presente à – e é co-extensivo com – sua própria causa. Ele determina esta causa como uma causa imanente, inseparável de seus efeitos (Deleuze apud Rose, 1997, p. 245).

Assim, o pensamento de Foucault me ajuda a movimentar, partindo da compreensão de que não existe verdade única e que são as condições de imanência nas relações que dão possibilidades para que os efeitos se desenvolvam e se materializem em verdades. Para realizar esse movimento analítico, é necessário descrever o rigor metodológico que acompanha esta investigação. Primeiramente, destacando o porquê da escolha de certos conceitos-ferramentas, de como os compreendo e, logo após, de que forma operei com eles.

Os conceitos aqui considerados ferramentas de análise partem de dois temas do pensamento foucaultiano: discurso e biopolítica. Num primeiro momento destaco a relevância que esses assumem nesta pesquisa, uma vez que me permitem examinar com mais detalhes como o objeto desta investigação, que é o âmbito da produção de políticas públicas na educação, vem se constituindo no nosso tempo.

Ao analisar então como se constituem algumas dessas políticas, operei com a ferramenta “*discurso*” na análise documental da legislação que envolve tais políticas, assim como a partir das narrativas dos professores entrevistados. Neste exercício analítico compreendo o discurso como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, (FOUCAULT, 1995a, p.56), e por isso, ao mesmo tempo em que descrevem, produzem os próprios objetos de que falam.

Para compreender como o discurso é produzido e utilizado no âmbito das políticas públicas para a alfabetização, operei com o conceito de biopolítica, para mostrar como as práticas discursivas influenciam a implementação de políticas para gerenciar os riscos de uma determinada população, como gerenciar o risco do analfabetismo no Brasil. Assim, o conceito de biopolítica é muito produtivo também, uma vez que, em relação com o discurso, nos permite problematizar questões de políticas públicas em educação que são pensadas para o âmbito coletivo, para atingir uma massa global de indivíduos, que é a população. Para isso, compreendo o conceito de biopolítica como uma tecnologia de poder direcionada à população, à multiplicidade dos homens, instaurada para gerenciar a espécie humana na coletividade.

(FOUCAULT, 1999, p.289). Dessa forma, os conceitos de discurso e biopolítica, utilizados como ferramentas se articulam e atravessam a discussão, permitindo evidenciar como determinadas políticas vêm operando em relação à vida da população; nesse caso, sobre o professor alfabetizador. A partir destes conceitos deixados por Foucault, dos atravessamentos que os constituem, de algumas relações que os acompanham na atualidade, foi possível pensar que movimento é este, realizado pelas práticas de governar contemporâneas para gerenciar a alfabetização no Brasil. Foi possível problematizar a ideia de separação entre discurso e realidade, uma vez que considero o discurso a própria realidade, trabalhando, tramando, tecendo relações e produzindo efeitos no seio de uma população.

Ao descrever como se articulamos discursos presentes nestas políticas, por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, não busquei por uma totalidade, mas sim por um conjunto de elementos recorrentes que colocam em destaque alguns enunciados, seja polemizando ou contradizendo os próprios objetos de que esses discursos falam. Considerando a variação de elementos que tais discursos apresentam considero a bricolagem⁸ de metodologias uma possibilidade produtiva de investigação, uma vez que, foi necessário utilizar um procedimento metodológico que não estava previsto, como o questionário, por exemplo, solicitado por um dos entrevistados, pelo fato de não se sentir à vontade para responder a uma entrevista gravada. Dessa forma, ressalvo a importância da bricolagem para mostrar como realmente outros caminhos e outras figuras podem aparecer durante a investigação, sendo necessária adequação de procedimentos metodológicos e até mesmo da relação estabelecida entre entrevistador e entrevistado, ou seja, “[...] é um momento de total desterritorialização, que exige a invenção de outros caminhos e novos territórios” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.33). Dessa forma, os caminhos se apresentaram num primeiro momento como rotas traçadas, mas que puderam ser modificadas conforme foram percorridas. Na seção seguinte, apresento o caminho percorrido para conhecer as produções existentes sobre a temática e situar, contextualizando, o objeto desta pesquisa.

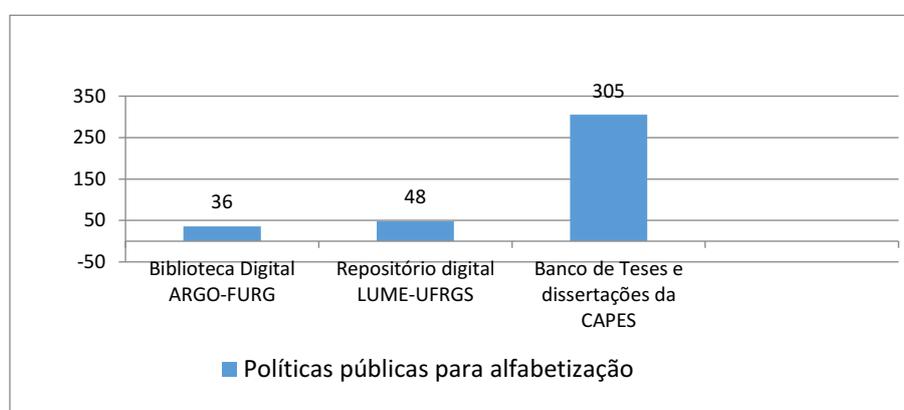
2.1. Produções sobre as atuais políticas públicas para a alfabetização: ciclo de alfabetização-PNAIC-ANA

⁸ De acordo com Meyer e Paraíso (2012), a bricolagem é uma articulação de saberes e metodologias em busca do pensamento pela diferença.

Com o objetivo de conhecer as produções e discussões realizadas na atualidade acerca do objeto desta pesquisa, apresento quatro movimentos realizados, registrando por meio de gráficos e tabelas abaixo. O primeiro refere-se a um mapeamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande pelo sistema ARGO-FURG, utilizando, como descritor de pesquisa, o termo “alfabetização”.

Nesse primeiro movimento, foram encontrados 389 estudos, entre teses e dissertações, discutindo variadas questões ligadas às políticas para a alfabetização.

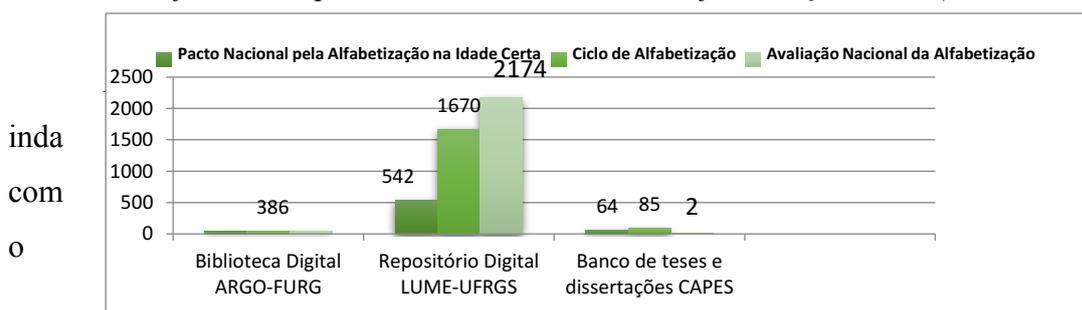
Gráfico 3 – Mapeamento de políticas públicas para alfabetização (13/11/2016)



*Fonte: produzido pela autora.

No entanto, foi necessário refinar ainda mais a busca e partir para um segundo mapeamento, substituindo o descritor de pesquisa pelas expressões Ciclo de Alfabetização, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Avaliação Nacional da Alfabetização em eixos individualizados. A partir destes descritores, foram encontrados um total de 4386 trabalhos, vinculando esses eixos a diferentes temáticas na Educação. No entanto, nenhum que vinculasse, articulasse os três eixos na mesma discussão específica sobre a alfabetização.

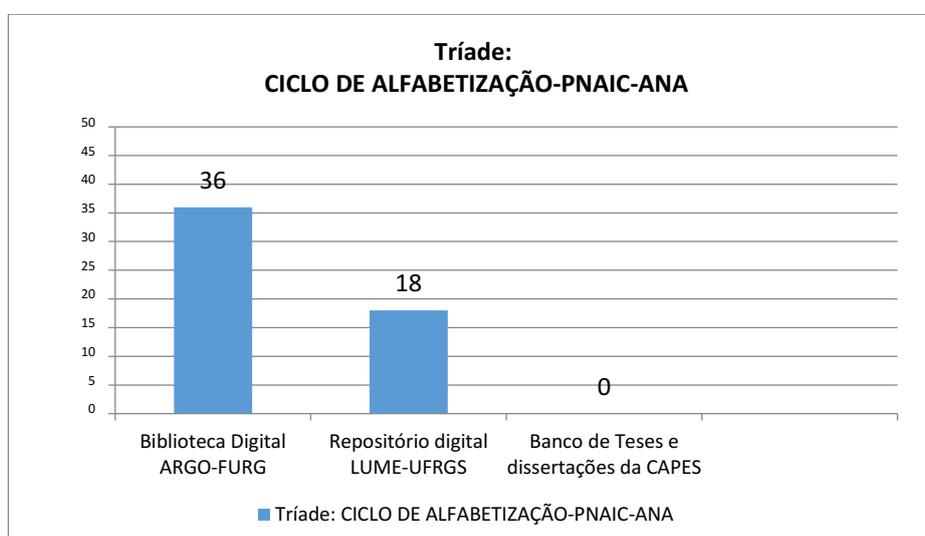
Gráfico 4 – Mapeamento PNAIC, Ciclo de Alfabetização, ANA (13/11/2016)



*Fonte: produzida pela autora

objetivo de aprofundar os estudos sobre a temática, foi realizado um terceiro movimento, procurando por estudos que articulassem as discussões nesses três eixos, almejando assim, delimitar a busca e conhecer o que vem sendo produzido sobre a tríade objeto desta pesquisa, Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA. No entanto, não foram encontrados dentro desta trílice relação trabalho algum. Os bancos e repositórios de teses e dissertações retornaram 54 trabalhos que se aproximavam da discussão sobre a temática, porém, nenhum que se constitua com o termo e na perspectiva de uma tríade, relacionando e articulando estas três dimensões dentro da mesma discussão.

Gráfico 5– Mapeamento Tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA (13/11/2016)



*Fonte: produzido pela autora.

Diante do universo de pesquisas encontradas, apresento o quarto movimento realizado, destacando, por meio de uma tabela, alguns dos estudos encontrados, que analisam políticas públicas mais amplas em relação à educação, mas que podem estabelecer pontos de conexão com esta investigação, seja pela perspectiva teórica que adotam, seja pela temática da alfabetização ou pelas ferramentas de análise que operam.

Tabela 3– Algumas discussões sobre as atuais políticas em educação

PESQUISADOR	TÍTULO	ANO INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
LOCKMANN, KAMILA	A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal	2013 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação.	Assistência social Governamentalidade Inclusão social Neoliberalismo

SPERRHAKE, RENATA	O saber estatístico como dizer verdadeiro sobre a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento	2013 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.	Alfabetização Analfabetismo Letramento
MOTA, MARIA RENATA ALONSO	As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos de nove anos e o governo da infância	2010 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.	Ampliação Biopoder Ensino Fundamental de Nove Anos Governamentalidade Governo Inclusão escolar Infância
KLEIN, DELCI HEINLE	Ideb e Maquinarias: a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação brasileira	2017 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.	IDEB Bipolítica Estatística
TRAVERSINI, CLARICE SALETE	Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um	2003 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	Alfabetização Análise do discurso Brasil Governamentalidade Programa de Alfabetização Solidária Solidariedade
KLEIN, DELCI HEINLE	Os números geram letras ou as letras geram números? Estratégias de governo do analfabetismo: uma análise da AÇÃO ABC ALFABETIZANDO	2010 Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Alfabetização Discurso Estatística Mídia
SANTAIANA, ROCHELE DA SILVA	“+ 1 ano é fundamental”: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do Ensino Fundamental de Nove Anos de Nove anos	2008 Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Alfabetização Ensino Fundamental de Nove Anos Ampliação Lei 11.114/05 Políticas públicas Práticas pedagógicas Estudos culturais Análise do discurso

*Fonte: produzido pela autora.

A seguir, apresento outra tabela descrevendo alguns estudos que abordam a temática da alfabetização. Estes estudos são relevantes para esta investigação, uma vez que abordam algumas políticas públicas em que o foco central é a alfabetização, seja na

política de formação continuada de professores alfabetizadores, por meio do PNAIC, do currículo e das discussões sobre o Ciclo de Alfabetização, seja pelo saber estatístico, por meio da Provinha Brasil e da ANA. Estes estudos me ajudam a entrar na discussão e problematizar a temática da alfabetização na atualidade.

Tabela 4– Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PESQUISADOR	TÍTULO	ANO INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
SILVEIRA, PRISCILA BIER DA	Me ensina o que você vê? Avaliação da aprendizagem no contexto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa	2016 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.	Avaliação Educação Continuada
VIEDES, SILVIA CRISTIANE ALFONSO	Políticas públicas em alfabetização: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa em Anastácio-MS	2015 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.	Alfabetização da criança Políticas públicas PNAIC
ROSA, KARINE SEIDEL DA	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: repercussões da Provinha Brasil	2014 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.	Pacto Nacional de Alfabetização Na Idade Certa Prova Brasil Políticas públicas educacionais
MARINHO, TARCILA COELHO DE SOUZA.	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: na trilha de sentidos que ressoem em outras formações	2015 Universidade Federal da Bahia.	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- Formação de professores Formação continuada Alfabetização

*Fonte: produzido pela autora.

Tabela 5– Ciclo De Alfabetização

PESQUISADOR	TÍTULO	ANO INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
SOUZA, ELAINE CARINA COELHO GOUVEA	Um olhar docente sobre as ações efetivas no ciclo de alfabetização	2015 Universidade de Taubaté.	Alfabetização Letramento Estratégia de ensino Formação de professores

COELHO, JULIANA MARIA LIMA	A experiência do ciclo de alfabetização (1986-1988) na formação dos professores da rede municipal de ensino de Recife: algumas reflexões	2008 Universidade Federal de Pernambuco, Recife.	Ciclo de alfabetização Concepções de ensino Análise fonológica
GONÇALVES, ANA DO CARMO GOULART	Práticas Educativas no contexto escolar e as manifestações de alguns princípios da Educação Ambiental	2004 Universidade Federal do Rio Grande	Ciclo de alfabetização Educação ambiental Educação para sustentabilidade Governança

*Fonte: produzido pela autora.

Tabela 6– Avaliações em Larga Escala: Provinha Brasil e ANA

PESQUISADOR	TÍTULO	ANO INSTITUIÇÃO	PALAVRAS- CHAVE
PEREIRA, PATRICIA DA SILVA ONORIO	Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções	2015 Universidade de Brasília.	Avaliação Avaliações em larga escala Políticas Educacionais ANA e Provinha Brasil
LUSIVO, CLAUDIA MILARE DE TOLEDO	O que não se diz e não se vê sobre o que se diz e vê: a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	2014 Universidade de Sorocaba.	Biopolítica Distinção Social Qualidade da Educação Avaliação
POTT, FRANCIELLE PRISCYLA	Avaliação e gestão da alfabetização: usos da Provinha Brasil no município de Dourados-MS	2013 Universidade Federal da Grande Dourados.	Política Educacional Educação Municipal Ensino Fundamental de Nove Anos
MELLO, DARLIZE TEIXEIRA DE	Provinha Brasil (ou “provinha de leitura”?): mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?”	2012 Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre.	Alfabetização Avaliação da Educação Discurso Estatística Letramento

*Fonte: produzido pela autora.

Quanto aos estudos ora apresentados, cabe ressaltar que são trabalhos muito relevantes, embora nenhum deles articule as três políticas–Ciclo de Alfabetização – PNAIC e ANA – mas trabalhem com cada uma delas de forma isolada, o que justifica a realização desta pesquisa, seja porque não foram encontrados estudos com essa tríplice

articulação, seja porque, considerando o contexto do Município de Tavares, isso se torna ainda mais relevante, uma vez que não há pesquisas no município sobre o tema e, dessa forma, essa pesquisa assume uma função importante na rede municipal de ensino, que é a de fomentar a discussão sobre as atuais políticas de alfabetização, diante do monitoramento⁹ da Meta 5 do Plano Nacional da Educação, com o objetivo de garantir que todos os alunos estejam plenamente alfabetizados até, no máximo, aos oito anos de idade (BRASIL, 2014). Desta forma, todos os trabalhos são importantes, mas destaco alguns que, além de se articularem com a temática investigativa, também se articulam teoricamente com esta pesquisa.

Em sua tese, Mota (2010) me ajuda a pensar a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos. Em seu estudo – realizado em duas dimensões de análise da política do Ensino Fundamental de Nove Anos s, considerando três eixos: a inclusão, a gestão e a avaliação –, aborda o discurso sobre os sujeitos, ou seja, como o sujeito infantil de seis anos é narrado no material coletado, bem como o esmaecimento de fronteiras e a infantilização e a desinfantilização da infância.

Desta forma, sua análise dos materiais possibilitou compreender essa política educacional para além do discurso da universalização e da igualdade de oportunidades, implicando perceber que incluir “todas” as crianças de seis anos na escola de Ensino Fundamental de Nove Anos passa por uma estratégia voltada para a gestão do risco social e para uma gestão de resultados. Assim, se aproxima desta pesquisa, a partir da perspectiva teórica pós-estruturalista, bem como das discussões sobre o Ciclo da Alfabetização, que se ampliaram em 2006, com foco nas recomendações previstas na Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro daquele ano, que alterou a redação da LDB e dispôs sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, bem como da proposta do Ciclo de Alfabetização para uma organização dos anos iniciais. Assim, tal discussão se torna profícua para este estudo, visto que a temática desta pesquisa se articula também à política do ciclo, adotada para incluir a criança de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos.

⁹Em 2017, os Planos Municipais de Educação, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação, estão em fase de monitoramento e avaliação por meio de Conferências Municipais. Nesse monitoramento, estão incluídas todas as metas, destacando e relacionando com esta pesquisa aquelas que envolvem a temática da alfabetização e das avaliações externas em larga escala. Por isso, a relevância deste estudo no município de Tavares, uma vez que, como professora, como Coordenadora Local do PNAIC, em 2017, e Coordenadora do Grupo de Trabalho de Monitoramento do Fórum Municipal de Educação de Tavares, me fornecerá subsídios para transitar por estes espaços de discussão, compreendendo as relações que se estabelecem nesse gerenciamento biopolítico da alfabetização.

Em sua dissertação, Coelho (2008) nos apresenta algumas reflexões sobre a experiência do ciclo de alfabetização no período entre 1986 e 1988 na formação dos professores da rede municipal de ensino do Recife. Seu estudo não se aproxima da perspectiva que adoto nesta pesquisa, mas se aproxima da temática, conversando e subsidiando a discussão sobre a implantação dos ciclos no Brasil, na qual Recife foi pioneira em implementar a medida para melhorar a qualidade do ensino na rede. Diante de seu estudo, é possível perceber que, a partir da estatística, iniciou-se uma campanha pela implantação dos ciclos no país, além de verificar os efeitos desta implantação na época. Essa aproximação é pertinente, tendo em vista a inclusão da ideia de implantação do ciclo de alfabetização nas discussões de estratégias e políticas públicas para melhorar a qualidade da educação no país.

Traversini (2003), a partir de sua tese, contribui muito com esta pesquisa porque seu estudo consiste em analisar o discurso do Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1997, para erradicar o analfabetismo no Brasil. Inspirada nos conceitos de governamentalidade e discurso, utilizados por Michel Foucault, analisa como o PAS constitui-se em uma forma de governamentalização da sociedade brasileira e dos indivíduos, ou seja, o governo de todos e de cada um. A autora selecionou um conjunto de textos produzidos e publicados periodicamente pelo PAS, no período de 1997 a 2002, o qual serviu de material de análise para evidenciar que a valorização dos saberes locais, o resgate da autoestima, a leitura, a escrita e o cálculo escolar consistem em estratégias e técnicas engendradas pelo PAS para constituir sujeitos alfabetizados, autônomos e responsáveis pelos seus riscos, nos mostrando que a alfabetização e a solidariedade constituem-se em formas de governar sujeitos e populações, mobilizando cada indivíduo, sua família e sua comunidade para evitar e prevenir-se do analfabetismo, considerado um fator de risco social. Dessa forma, seu estudo se aproxima desta pesquisa na perspectiva teórica fundamentada pelas contribuições de Michel Foucault, porque faz uma análise do discurso no sentido de discutir como um programa se torna uma estratégia de governo para gerenciar e conduzir os riscos em relação à alfabetização dos sujeitos.

Lockmann (2013), em sua tese, apresenta uma discussão de como o saber estatístico se torna uma estratégia de governo para gerenciar os riscos em massa e conduzir, regular um determinado grupo. Neste movimento de governo e condutas dos sujeitos escolares, evidencia dois processos: o de inteligibilidade e de operacionalidade. O primeiro caracteriza-se pela produção de dados estatísticos para

conhecer uma população. O segundo, por colocar em funcionamento determinadas ações para agir e operar sobre essa população. Dessa forma, seu estudo se articula a esta pesquisa, primeiro, por considerar a aproximação com a perspectiva pós-estruturalista, principalmente a partir das contribuições de Michel Foucault. Segundo, por se aproximar das discussões realizadas sobre as avaliações em larga escala e o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tendo em vista que os conceitos de inteligibilidade e operacionalidade que aborda em seu estudo aparecem na pesquisa como movimentos feitos por tais políticas para gerenciar os riscos e conduzir a educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Lusivo (2014), em sua dissertação, nos diz o que não se diz e não se vê sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização. Com base na teoria foucaultiana sobre relações de poder, cujos efeitos disciplinares e reguladores subjetivam os sujeitos, aborda os mecanismos que envolvem o sistema escolar e contribuem para a manutenção das propriedades de classes. Desta forma, sua pesquisa analisou a Avaliação Nacional da Alfabetização, inserida no cotidiano escolar como política pública, num contexto biopolítico. Sua pesquisa fomenta o questionamento sobre a relevância dessa avaliação no processo de aprendizagem dos alunos e na construção qualitativa da educação escolar, assim como analisa essa avaliação na função de controle e regulação da vida do aluno. Assim, seu estudo se aproxima desta pesquisa tanto na perspectiva teórica relacionada às contribuições do pensamento de Michel Foucault, considerando um contexto biopolítico, quanto no fomento à problematização sobre a importância dessa avaliação em larga escala, a ANA, para a aprendizagem dos alunos e a qualidade da educação escolar.

Mello (2012), em sua tese, também se aproxima desta temática investigativa, não somente pela perspectiva pós-estruturalista que adota, examinando os discursos estatísticos e pedagógicos contemporâneos relativos à avaliação destinada às classes de alfabetização, mas também analisando a forma como as avaliações externas – no caso a Provinha Brasil – governam a escolarização da alfabetização no nosso país. Ao tomar, então, a avaliação também como uma técnica de governmentação, procura mostrar como o sujeito aluno é fabricado pelos discursos científicos, como os dos Testes ABC, os psicogenéticos e o da Provinha Brasil.

Sperrhake (2013), em sua dissertação, investiga de que modo o saber estatístico se constitui em um dizer verdadeiro e como ele opera na produção discursiva da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetismo/letramento. Seu estudo se inscreve no

referencial teórico-metodológico dos Estudos Culturais em Educação, em vertente pós-estruturalista, inspirado nas teorizações de Michel Foucault e utilizando os conceitos de discurso, verdade, biopolítica e governamentalidade. Em suas análises, mostrou que o saber estatístico opera na produção discursiva da alfabetização de três maneiras: como material empírico, como procedimento metodológico e fazendo-se referência às estatísticas ou ao saber estatístico. Além disso, mostrou que essa produção discursiva opera com dados estatísticos, utilizando tanto percentuais quanto números absolutos para uma mesma informação, trazendo rankings e mostrando dados que possibilitam comparações. A partir das análises, evidenciou ainda algumas estratégias utilizadas para “fazer falar” os dados, como os comentários dos especialistas, e foi possível visualizar a formação de professores como a causa e a solução para os baixos e para os altos índices de alfabetização e de alfabetismo/letramento. Assim, diante das diferentes análises realizadas em sua dissertação, evidenciou que o saber estatístico opera como um dizer verdadeiro na produção discursiva da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetismo/letramento, na medida em que é capaz de produzir saberes que posicionam os sujeitos em sua relação com a leitura e a escrita. Dessa forma, seu estudo se aproxima desta temática investigativa na medida em que aborda a produção de saberes estatísticos como dizeres verdadeiros em relação à aprendizagem das crianças em idade de alfabetização. Da mesma forma, relaciona os baixos índices de alfabetização à formação continuada de professores, se articulando a esta pesquisa, que também analisa o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa, um programa de formação continuada que foi criado justamente para melhorar a qualidade da alfabetização das crianças brasileiras. Assim, além da temática, o estudo de Sperrhake também se aproxima da perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, aproveitando também contribuições de Michel Foucault sobre os conceitos de discurso e biopolítica.

Santaiana (2008), em sua dissertação analisa o Ensino Fundamental de Nove Anos de Nove Anos, como uma política pública para a educação, reconhecendo a escolarização obrigatória da criança de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos como uma forma de governo. Sua pesquisa insere-se na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, em sua vertente pós-estruturalista, e vale-se dos estudos sobre governamentalidade, conforme foram tematizados por Michel Foucault e também da Análise do Discurso. Dentre suas escolhas metodológicas, além de Michel Foucault, destacou trabalhos de Iole Maria Faviero Trindade, de Clarice Salete Traversini, de Alfredo Veiga-Neto, de Pat O’Malley, de Jorge Ramos do Ó, entre

outros. Analisou algumas publicações do Ministério da Educação sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, assim como Atos Legais. Analisou como os saberes visibilizados pelos documentos legitimam propostas e práticas educacionais que buscam o sucesso da alfabetização e da escolarização. Problematizou os discursos postos em circulação pelo Ministério da Educação, sobre repetência e evasão escolar, e aqueles que visam prover uma educação de qualidade, por meio da inclusão de todas as crianças de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos. Discutiu que o governo da população infantil se exerce por meio de uma regulação da ação pedagógica ao prescrever orientações sobre como trabalhar a alfabetização e o letramento em sala de aula. A partir da condução do trabalho docente, também evidenciou um efeito sobre o outro, em que a criança, incluída no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos também é governada e controlada por meio de políticas públicas. Desta forma, seu estudo é muito produtivo para minha pesquisa, uma vez que, além de ser da mesma perspectiva teórica, contribui com a minha discussão sobre a forma como o discurso opera nas práticas de governo para conduzir a conduta do sujeito docente. Ajuda-me a pensar como as práticas pedagógicas são reguladas por estratégias de governo e lançadas a partir da implementação de novas leis, nesse caso, com a ampliação do Ensino Fundamental, que orienta algumas discussões sobre o Ciclo de Alfabetização.

Diante da estrada percorrida até aqui, é possível perceber como os conceitos de discurso e biopolítica – seja a partir de sua materialização em documentos oficiais ou em narrativas produzidas pelos sujeitos docentes, como no sentido de gerenciar os riscos sobre uma determinada população – são realmente muito potentes nesta discussão, abrindo outras possibilidades de pensar as tramas e as relações que envolvem o gerenciamento da alfabetização no Brasil. Ao me permitir pensar diferente, pensar em algumas dessas relações, busco problematizar os rumos que as políticas de alfabetização vêm tomando na contemporaneidade e, assim, buscar novos modos de pensar e vivenciar a prática alfabetizadora.

No capítulo seguinte, apresento uma breve contextualização do ambiente que envolve o objeto desta pesquisa, trazendo um conjunto de documentos legais, algumas discussões que nos subsidiam para conhecer melhor o cenário no qual se constitui a tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA.

3. O CENÁRIO A SER PESQUISADO: O QUE SE PÕE EM QUESTÃO?

Pode-se levar adiante a metáfora, de modo a considerar que, além das ferramentas, existem tanto a bancada sobre a qual a usamos quanto o resto das instalações da oficina que, em conjunto formam o fundo, o ambiente, sobre, no ou dentro do qual trabalhamos. É o conjunto de ferramentas com o entorno em que elas atuam que nos permitem, junto com Nietzsche, compreender a prática filosófica como a posta em marcha de um pensamento sobre aquilo que pensamos, bem como, uma investigação sobre outros modos de pensar.

(VEIGA-NETO, 2006, p.03).

É no repensar as minhas práticas como professora, coordenadora pedagógica e orientadora de estudos, é no investigar outros modos de pensar a alfabetização que trago as considerações de Veiga-Neto (2006) para salientar que, além das ferramentas teóricas, o ambiente e o entorno que envolvem um objeto de pesquisa representam, metaforicamente, a bancada e as instalações de uma oficina instigante no qual coloca em trabalho nosso pensamento. A partir deste conjunto, das experiências que me tocaram na tríplice função que exerci, mergulhei numa trama de relações que, de certa forma, conduziram e estabeleceram fronteiras para que esta pesquisa se tornasse possível. Optei então em problematizar como a tríade constituída pelo Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA opera sobre o professor alfabetizador e que efeitos produz nesse sujeito docente. Para colocar em questão esta tríade, faço uma breve contextualização, no decorrer deste capítulo, apresentando a bancada de estudos, a oficina desta investigação, destacando alguns dos documentos legais que orientam as atuais políticas de alfabetização. Procuro mostrar e problematizar alguns dos discursos que se materializam nestes documentos, tecer relações e descrever como estas discussões vêm se apresentando e conduzindo os debates sobre a alfabetização na atualidade. Para esta contextualização, apresento, a seguir, algumas discussões presentes nos documentos que compõem o material de análise, mas que, neste momento, serão

mencionados, a fim de que se possa conhecer o contexto, o entorno, parte do que envolve as instalações desta oficina de investigação.

3.1. Plano Nacional de Educação 2014-2024: O fio condutor

Utilizei, inicialmente, aquele que é considerado um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito e que orienta a execução e o aprimoramento das políticas públicas para a Educação: o Plano Nacional de Educação, aprovado a partir da Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024). Por que trazer o Plano Nacional neste primeiro momento? Porque é a partir dele que se articulam a elaboração, execução e acompanhamento das políticas públicas para a educação. Ele é o fio condutor que abre a discussão sobre a alfabetização nesta pesquisa, pois a partir da Meta nº 05¹⁰, a alfabetização é um dos itens em destaque para melhorar a qualidade da educação como um todo.

A elaboração do Plano foi impulsionada a partir de movimentos políticos que requeriam, desde 2011, com o Plano Nacional anterior, que fosse incluído na redação o diagnóstico da educação brasileira. (BRASIL, 2014). Nele, já era sinalizado o pedido de algumas emendas estratégicas para a alfabetização, que foram instituídas em 2012, antes mesmo da conclusão do Plano atual. Depois desse período, o plano passou novamente por revisões e discussões, sendo concluído em 06 de maio de 2014, ficando, assim, instituído o Plano Nacional de Educação que está em vigor, com validade até 2024.

Uma das questões que constou na Emenda Constitucional nº 33 foi a crítica de que no PNE anterior, 2001-2010, embora com uma estrutura já baseada no tripé “diagnóstico-diretrizes-metas”, as metas vinham desacompanhadas e desarticuladas do diagnóstico e das estratégias necessárias para seu cumprimento, ou seja, não continha ações estratégicas, voltadas à melhoria da educação. Em meio a essa reformulação do plano, foi solicitado ao Ministério da Educação, por meio do Requerimento nº 287, de 14 de março de 2011, o envio do diagnóstico da realidade educacional brasileira para fundamentar a proposta do novo PNE. Tal requerimento argumentava que a divulgação do diagnóstico da situação da educação brasileira tornaria o debate educacional mais concreto e proveitoso, permitindo a todos os

¹⁰ Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. (PNE 2014-2024, 2014, p.32).

atores compreender a avaliação que embasava a proposta do novo PNE, bem como a elaboração das metas e estratégias. O requerimento também acrescentava que o diagnóstico da realidade educacional elaborado para o PNE serviria de orientação à elaboração dos planos dos estados, Distrito Federal e municípios. (BRASIL, 2014). Assim, o Ministério da Educação encaminhou notas técnicas¹¹ com dados estatísticos e análises referentes a cada meta, o que possibilitou o debate articulado entre o diagnóstico, diretrizes e metas, para conduzir a elaboração das estratégias. As políticas para a educação passaram, então, a ser orientadas e discutidas fundadas num tripé denominado no próprio documento como “diagnóstico-diretrizes-metas”. O Plano prevê, ainda, em seu artigo 12 que, até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência do PNE, o poder Executivo encaminhará, ao Congresso Nacional, projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação, a vigorar no período subsequente, que incluirá, além do diagnóstico, diretrizes, metas e também estratégias para o próximo decênio. (BRASIL, 2014).

Compreendo com isto que este tripé se constitui numa base que dá sustentação para as políticas de educação, primeiramente, a partir do diagnóstico, com a necessidade de se produzir dados estatísticos para averiguar as condições de alfabetização das crianças brasileiras; em segundo, porque, a partir dos dados estatísticos diretrizes e metas são impulsionadas, outras políticas – a exemplo da instituição, em 2012, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – que, como um programa de formação continuada de professores alfabetizadores, orienta uma nova discussão sobre o Ciclo de Alfabetização. Uma estratégia focada em cumprir a meta de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, (BRASIL, 2014) –; em terceiro, porque, voltando ao diagnóstico, vincula, desde 2012, avaliações universais, que começam a operar, em 2013, com a instituição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), para medir os resultados desta nova política e verificar se a Meta relativa à alfabetização foi alcançada. Assim, as atuais políticas para alfabetização estão sendo articuladas no Brasil.

Primeiro, apresenta-se um diagnóstico da situação da educação brasileira, a partir de dados estatísticos, para, em cima daquilo que é visto como um problema, pensar diretrizes e traçar metas que sejam alcançadas em um determinado tempo. Ou seja, temos uma política de educação para a alfabetização fundada num tripé formado por diagnóstico, diretrizes e metas, num tempo e espaço gerenciado pelos saberes

¹¹Para mais informações sobre as notas técnicas emitidas pelo MEC, ver documento referência PNE 2014-2024.

estatísticos e que coloca em funcionamento ações com a intenção de melhorar a situação educacional brasileira.

Assim, esse movimento produzido pela implantação dos Ciclos no Brasil, pelo PNAIC e pela ANA nos mostra a centralidade que a estatística vem assumindo para conduzir e gerenciar os riscos do analfabetismo no Brasil. Este movimento produzido por esta tríade de políticas será apresentado com mais detalhes no capítulo seguinte. Já a tríade, será apresentada nas seções a seguir deste capítulo de forma separada. Fiz a opção didática de desmontá-la, descrevê-la, separadamente, para detalhá-la, e, assim, facilitar a contextualização e a compreensão do leitor de como estes três eixos estão imbricados e de que forma se articulam o tempo todo.

3.1.1. Ciclo de Alfabetização

No Brasil, a ideia de que o ciclo contribui com a alfabetização do sujeito infantil e favorece melhoras na qualidade da educação se difundiu a partir de 1980, considerando-se os dois primeiros anos do Ensino Fundamental como um bloco de alfabetização, definido por alguns estados como Ciclo de Alfabetização e, por outros, Ciclo Básico de Alfabetização. A difusão desta ideia, aqui no Brasil, ocorreu após a publicação das pesquisas de Emílio Ferreira e ganhou destaque na discussão de uma política para assegurar a qualidade da alfabetização das crianças brasileiras. (BARRETO; SOUSA, 2005).

Barreto e Sousa (2005) relatam que eram escassos os estudos que se referiam a resultados envolvendo o ciclo ou seus impactos no cotidiano escolar, mas existiam dados nacionais colhidos pelo Saeb, no período entre 1995 e 2003, que indicavam menor rendimento dos alunos do Ensino Fundamental nas regiões mais pobres e maior rendimento nas regiões mais desenvolvidas, justamente aquelas em que estavam concentradas as escolas com ciclos (BARRETO E SOUSA, 2005). Essa referência ao baixo rendimento dos alunos também foi apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] resultados obtidos em pesquisa realizada pelo SAEB/95, baseados em uma amostra nacional que abrangeu 90.499 alunos de 2.793 escolas públicas e privadas, reafirmam a baixa qualidade atingida no desempenho dos alunos no Ensino Fundamental em relação à leitura e principalmente em habilidade matemática. (1997, p.27).

Desta forma, os dados apresentados pelas estatísticas naquela época impulsionaram um movimento pela implantação do ensino em Ciclos no Brasil, nos mostrando a centralidade que o saber estatístico vem assumindo ao longo do tempo. No contexto da educação brasileira, conforme Mainardes (2009), o termo “ciclo” aparece desde a década de 1930, com a Reforma Francisco Campos, e em 1942/1946, com a Reforma Capanema, de onde o termo foi utilizado para designar o agrupamento dos anos de estudos. Para impulsionar políticas de não-reprovação surgiu a partir de 1984, década que se difundiram as pesquisas de Emília Ferreiro. Portanto, a preocupação com a reprovação nos anos iniciais não é recente. Já existia, inclusive, desde o século passado, quando já se discutia sobre a necessidade de novas políticas para tratar da não reprovação. No século passado, os debates sobre a reprovação levaram autoridades educacionais paulistas, nas décadas de 1910 e 1920 a promover todos os alunos. Em 1918, Sampaio Dória aconselhou o seguinte: “promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados” (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p.9 apud MAINARDES, 2009). Em 1921, o diretor-geral de ensino em São Paulo, Oscar Thompson, orientou a promoção em massa dos alunos. Sendo assim, o discurso inicial pela eliminação da reprovação nos anos iniciais, que é uma característica dos dois primeiros anos do Ciclo de Alfabetização na atualidade, foi proposto por autoridades da época, principalmente, pelos elevados índices de reprovação e pela falta de vagas na escola. (MAINARDES, 2009).

A partir da década de 1950 tal discussão foi retomada por políticos e educadores com o termo de “promoção automática” que se dividiram nas opiniões sobre os limites e possibilidades da promoção automática do ensino nos anos iniciais. Neste mesmo período o termo “Ciclo” surgia no Brasil para designar agrupamento de anos de estudos dentro de uma lógica de promoção automática¹². Para Mainardes (2009) a implementação da política de promoção automática ocorreu devido aos altos índices de reprovação. (TEIXEIRA, 1954 apud MAINARDES, 2009). Acreditava-se que a promoção automática reduziria as taxas de reprovação e evasão escolar. Vejo desta forma, que os esforços pela implementação da promoção automática estiveram pautados também pelos dados estatísticos da época que mencionavam a ineficiência do sistema

¹²Conforme estudos de Mainardes (2009), que mostraram a promoção automática como uma política devida aos altos índices de reprovação e falta de vagas nas escolas, compreendo promoção automática como promoção de um ano para outro independente do desempenho do aluno. Para Mainardes, a promoção automática é entendida como promoção por idade.

educacional. A promoção automática era justificada como necessária pelos governantes e autoridades educacionais, pois resultaria em uma economia de recursos financeiros (desperdiçados pela reprovação) e a possibilidade de obtenção de maior eficiência do sistema educacional que era considerado altamente seletivo e ineficaz. (MAINARDES, 2009).

A partir de 1958, a discussão sobre a promoção automática foi menos frequente, mas várias experiências de não-reprovação foram desenvolvidas no Brasil. A tabela abaixo nos mostra alguns estados do Brasil que foram pioneiros com experiências de políticas para não-reprovação. Nestes estados o termo de promoção automática não foi utilizado como política de não-reprovação. O termo foi substituído por diversas designações¹³.

Tabela 7 –Principais experiências pioneiras de políticas de não-reprovação no Brasil (1958-1984)

Período	Programa	Localização
1958-7	Reforma da educação primária	Estado do Rio Grande do Sul
1959-62	Promoção por rendimento efetivo	Grupo Escolar Experimental — Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
1963 – final dos anos 1960	Organização do ensino primário em fases e etapas	Distrito Federal
1968-7	Organização em níveis	Estado de Pernambuco
1969-71	Organização em níveis	Estado de São Paulo — Rede Estadual
1970-84	Sistema de Avanços Progressivos	Estado de Santa Catarina — Rede Estadual
1979-84	Bloco Único	Estado do Rio de Janeiro

*Fonte: Mainardes (2009)

Segundo Mainardes (2009), as experiências destes estados tiveram curta duração, com exceção do estado de Santa Catarina. O autor nos mostra que as pesquisas desenvolvidas nos programas destes estados oferecem subsídios para salientar que os resultados obtidos foram pouco satisfatórios. As taxas de reprovação continuaram elevadas e os professores encontravam dificuldades para trabalhar com turmas bastante heterogêneas, além de desconhecem os fundamentos dessas reformas, bem como, de terem pouca participação nos processos de formação continuada. Para o autor, apesar dessas limitações, tais experiências foram pioneiras e impulsionaram a proposição de

¹³Em alguns estados, o termo promoção automática foi evitado. A literatura mostra que, desde a emergência do termo, muitos professores têm rejeitado a proposta e o termo foi substituído por: avanços progressivos, promoção por rendimento efetivo, etc. (MAINARDES, 2009).

políticas de ciclos a partir dos anos 1980 no Brasil (MAINARDES, 2009).

As discussões do Ensino Fundamental desdobrado em ciclo ganhou força quando passou, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a ser facultado aos sistemas de ensino, inclusive o regime de progressão continuada da aprendizagem,

Art 32 - O Ensino Fundamental , com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: 1.o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; 2.a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; 3.o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; 4.o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. **§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos. § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.** (BRASIL, 1996, p.10). [grifos meus].

Logo após, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.59) passaram a orientar o currículo também nesta perspectiva do Ciclo, com o foco voltado para efetivar a alfabetização das crianças, “[...] a seriação inicial deu lugar ao Ciclo Básico com a duração de dois anos, tendo como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização voltada para a alfabetização efetiva das crianças”. Ou seja, nos PCNs a defesa é de que a organização por ciclos contribui para compensar a pressão do tempo que é inerente à escola, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem (BRASIL, 1997, p.59).

Por esta via, a implantação do Ciclo, como uma forma de organização do ensino e como uma expectativa de contribuir com a qualidade da educação, antecede o Programa PNAIC, pois a ideia vem se constituindo desde as primeiras décadas do século XX, mas se difundindo e materializando, no Brasil, principalmente, a partir das pesquisas de Emílio Ferreira, em 1980. Tais discussões acarretaram experiências como já mostrado por Mainardes (2009), mas também segundo Coelho, (2008), com intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da alfabetização, bem como nortear os debates sobre a alfabetização na época, o que impulsionou a implementação da política do Ensino Fundamental de Nove Anos de nove anos.

Como citado anteriormente, as recomendações para a implantação do Ciclo de Alfabetização de dois anos já existiam antes mesmo da operacionalização do PNAIC. Com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação da LDB e dispôs sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, foi concedido aos sistemas de ensino o prazo até 2010 para realizar as adequações necessárias para atender a criança de seis anos e adotar o ciclo de alfabetização como uma organização dos anos iniciais.

Tais discussões, a partir do Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, publicado no DOU, em 9/12/2010; e a Resolução CNE/CEB Nº 07/2010, de 14 de dezembro de 2010, ampliaram e fortaleceram a orientação de que os Ciclos, séries e outras formas de organização que a Lei nº 9.394/96 preconizava, fossem compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos, (BRASIL, 1996), recomendando, enfaticamente, que os sistemas de ensino adotassem uma organização de ciclo para os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um único bloco destinado à alfabetização, o que reforçou também a ampliação de não retenção dos alunos para os dois primeiros anos iniciais. (BRASIL, 2010b).

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização. (BRASIL, 2010b, p. 22).

A partir de 2012, os mesmos fundamentos já debatidos sobre o ciclo são retomados, porém ampliados com o PNAIC, que articula dentro do período de três anos, em 600 dias letivos, uma organização de conteúdos distribuídos num tempo dividido em eixos e etapas. Ou seja, a ênfase é no Ciclo de Alfabetização de três anos.

A proposta é atuar no ciclo da Alfabetização respeitando os diferentes ritmos das crianças e, ao mesmo tempo, assegurando que, ao final dos 600 dias, todas as meninas e meninos estejam alfabetizados. [...] tendo em vista essa abordagem no ciclo de alfabetização, este documento apresenta os objetivos de aprendizagem organizados em torno de eixos estruturantes. Esses eixos, por sua vez, foram concebidos para garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que compõem cada área de conhecimento e o Componente Curricular Língua Portuguesa. Para cada objetivo de aprendizagem, nesta proposta, o professor encontrará uma escala contínua de

desenvolvimento I/A/C¹⁴ a ele relacionado. (BRASIL, 2012b, p.21).

Nesse sentido, é relevante ressaltar que a mesma proposta do Ciclo continua a se difundir, se analisarmos, por exemplo, o documento que define os Elementos Conceituais e Metodológicos para o desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização na atualidade. Documento este, base, na discussão do currículo no âmbito do PNAIC (BRASIL, 2012).

E a proposta do Ciclo da Alfabetização é de não retenção não apenas no primeiro, mas também no segundo ano do Ensino Fundamental, por se entender que os três anos são fundamentais para as crianças participarem de situações com as práticas relativas à linguagem, a apropriação do sistema de escrita e os conhecimentos das demais áreas curriculares que a ajudem a situar-se no mundo e que representem as possibilidades de serem ampliados, posteriormente, ao longo da escolaridade (BRASIL, 2012b, p.32).

No documento, a proposta do Ciclo de Alfabetização também é de não retenção, o que representa não reprovação, porém, não com o termo promoção automática, mas progressão da aprendizagem¹⁵.

Assim, o que vem diferenciando a proposta de ciclo de outras épocas com a atual é o tempo destinado para esse ciclo, que incluía antes somente os 1º e 2º anos iniciais do Ensino Fundamental, com retenção somente no 2º ano. A partir do PNAIC, esse bloco foi ampliado e o Ciclo de Alfabetização passou a ser considerado dentro dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos, adotando, inclusive, a mesma lógica de não retenção do 1º ano para o 2º, mas também do 2º para o 3º ano, sendo passível de retenção apenas do 3º ano em diante.

Nas atuais políticas públicas para a alfabetização, a ideia de que o ciclo contribui com a melhoria da alfabetização continua sendo a mesma, porém, a partir de uma gestão diferente, incluindo mais um ano e, a partir do PNAIC, reorientando a política de formação continuada de professores em busca de universalizar a implantação desse Ciclo de Alfabetização de três anos no país.

¹⁴As letras I/A/C aparecem ao lado de cada objetivo de aprendizagem e indicam a progressão esperada durante o desenvolvimento da criança no Ciclo de Alfabetização. As letras significam: I (introduzir), A (ampliar), C (consolidar) os objetivos de aprendizagem, atribuindo o que se espera em cada ano numa escala do 1º ao 3º ano. (BRASIL, 2012b).

¹⁵Tendo em vista a abordagem de progressão da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, o documento apresenta Objetivos de Aprendizagem organizados em torno de Eixos Estruturantes. Os eixos foram concebidos para garantir os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento que compõem cada área de conhecimento e componente curricular da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2012b, p.21).

Para essa implantação, o Ministério da Educação prevê a organização do currículo para esse Ciclo de Alfabetização a partir da publicação do documento intitulado: Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização das crianças brasileiras em idade escolar. O documento faz parte dessa política pública para alfabetização a partir da MP 586/2012¹⁶, que foi anunciada pela Presidente da República no mesmo dia do lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em novembro de 2012 (BRASIL, 2012).

O documento que orienta o currículo no Ciclo de Alfabetização chega aos professores alfabetizadores atribuindo uma re (organização) curricular, pautando o que cada aluno tem o direito de aprender em cada ano. Ele representa, para as redes, um documento que define o currículo, trazendo uma característica de base nacional comum para ser desenvolvida em todo o país no ciclo de alfabetização, definindo com clareza e precisão o para que ensinar, o que ensinar e quando ensinar. (BRASIL, 2012b).

Portanto, a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa, continua-se depositando no ciclo a expectativa de melhorar os índices de alfabetização no país, apresentando-nos o Ciclo como um espaço, um tempo, uma trajetória, colocados em destaque para revolucionar a qualidade da educação brasileira.

3.1.2. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

A partir da atual conjuntura, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação, a alfabetização tem sido o foco central dos discursos produzidos na atualidade para conduzir e elevar a qualidade da educação brasileira (BRASIL, 2014). Assim, a criação do PNAIC impulsionado pela estatística, é vista como um dos caminhos principais para melhorar a qualidade de ensino no país. Segundo Gomes (2012), é num contexto desanimador, com base nas estatísticas, que se visualizou a alfabetização como precária e se implantou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um programa de formação continuada de professores alfabetizadores, destinado a beneficiar milhões de alunos matriculados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos.

¹⁶ Convertida na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968; 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e 10.260, de 12 de julho de 2001.

As estatísticas disponíveis apontam um cenário decepcionante para os primeiros anos de educação escolar no Brasil. De acordo com o Censo Demográfico 2010, 15% dos brasileiros aos oito anos de idade são analfabetos. A Prova ABC, uma avaliação amostral feita em 2011 pelo Movimento Todos pela Educação, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope e a Fundação Cesgranrio, também encontrou resultados desanimadores. (GOMES, 2012, p.3).

Gomes (2012) destaca que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), vem apontando, já há algum tempo, falhas no processo de alfabetização de crianças e atribuindo a isso como questões fundamentais para melhorar a qualidade da educação no país

A alfabetização precária das crianças é apontada por vários especialistas como uma das questões cruciais a serem enfrentadas para melhorar a qualidade da educação. Em especial, porque deficiências graves em leituras, escrita e operações matemáticas tendem a se agravar ao longo da vida escolar, em que esses conhecimentos são indispensáveis para seguir aprendendo e avançando. As dificuldades tendem a se tornar cada vez maiores e a alimentar as taxas futuras de repetência e evasão. Essa é uma enorme perda social, sobretudo para as crianças oriundas de lares com menor desenvolvimento socioeconômico. (GOMES, 2012, p.4).

Desta forma, a meta de alfabetizar todas as crianças e modificar o quadro alarmante da alfabetização no país não é recente, evidenciando o quanto a estatística vem moldando as possibilidades de ação e incidindo sobre a criação de novas políticas no Brasil. “As estatísticas intervêm nos processos de governo, uma vez que os números moldam nossa maneira de 'ver' as possibilidades de ação, de inovação e até nossa visão de nós mesmos”. (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p.4).

Deste modo, a partir de dados estatísticos produzidos, ou seja, do diagnóstico que mostrou a precária alfabetização no Brasil, foi implantado o PNAIC, com o compromisso de alfabetizar todas as crianças do I Ciclo em língua portuguesa e matemática até os oito anos de idade; de realizar avaliações externas para concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e de apoiar a gestão pedagógica de estados e municípios que tenham aderido ao Programa (BRASIL, 2012a). Ou seja, primeiro, produziu-se conhecimento sobre a alfabetização no Brasil a partir das estatísticas, para se ter condições de agir e gerenciar os riscos sobre os sujeitos envolvidos na alfabetização sejam eles alunos ou professores. Depois, instituiu-se o PNAIC como uma das formas de operar sobre esses professores alfabetizadores e, conseqüentemente, modificar os resultados apresentados pelas estatísticas. Para isso, o professor alfabetizador é visto como central nesse processo. Como um agente

transformador.

Também como uma forma de operar sobre os professores alfabetizadores, o PNAIC reestrutura, dentro do período de quatro anos (2012-2016), a formação continuada dos professores alfabetizadores, direcionando de forma muito prescritiva a discussão do que ensinar e em que tempo ensinar. Desta forma, considera a formação dos professores como uma das principais vias de acesso para melhorar a qualidade da educação (BRASIL, 2015). Tais direcionamentos do Programa vem se ampliando em 2017, inclusive, expandindo orientações e previsões de formações também aos professores da etapa pré-escolar, na Educação Infantil, assim como aos mediadores e articuladores do Programa Novo Mais Educação¹⁷.

No ano de 2017, observando a educação brasileira como um todo encadeado e orgânico e reconhecendo que mesmo os estados com melhores indicadores ainda estão distantes do resultado desejado, **o PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças.**(BRASIL, 2017, p.5). [grifos meus].

Essa ampliação do Programa em 2017, com a formação para alguns professores da Educação Infantil, da etapa pré-escolar, reafirma os compromissos assumidos no atual Plano Nacional de Educação retomando em suas primeiras discussões a Meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade como uma obrigatoriedade e reiterando a responsabilidade de docentes e gestores pela garantia de alfabetização plena das crianças brasileiras. (BRASIL, 2017, p.1). Também é relevante destacar que essa ampliação do PNAIC abrangendo a Educação Infantil nos mostra o foco dessas políticas voltado ao processo de alfabetização e nos mostrando, inclusive, a centralidade que a estatística continua exercendo. A partir de seus indicadores, continua sempre impulsionando a ampliação das políticas na educação em um movimento contínuo em busca por melhores resultados¹⁸ nos mostrando que toda esta dinâmica está relacionada

¹⁷O Programa Novo Mais Educação é uma reformulação do Programa Mais Educação. Em 2017. Para mais informações acessar <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.

¹⁸Por mais que essa ampliação do PNAIC em relação aos professores da pré-escola se articule a esta pesquisa sob o ponto de vista de mais uma estratégia do Governo para cumprir a Meta de Alfabetizar plenamente todas as crianças até os oito anos de idade e que seja interessante de ser discutida, o foco desta investigação continua sendo o ciclo de alfabetização.

com uma lógica neoliberal de investir cada vez mais cedo no sujeito infantil para gerenciar o risco futuro de uma não alfabetização¹⁹.

3.1.3. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

A reestruturação da formação continuada dos professores alfabetizadores a partir do PNAIC, tendo como base um currículo comum para o Ciclo de Alfabetização, é vinculada a eixos e um deles é o da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Sendo um dos eixos de gestão do Pacto, foi implementada como forma de medir os efeitos das ações desenvolvidas pelo programa.

Essa avaliação está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. O Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização.(BRASÍLIA, 2013, p.5).

Como um instrumento elaborado pela política nacional de avaliação da educação básica para monitorar as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), segundo o INEP²⁰, produz indicadores que contribuem para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

[...] A ANA tem como principais objetivos: avaliar o nível de alfabetização dos alunos no 3º ano do Ensino Fundamental, produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2016, p.2).

Desta forma, a ANA é considerada por Gomes (2012, p.8) complementar à Provinha Brasil e desempenha um papel interessante, capaz de orientar as ações locais, garantindo informações oportunas e confiáveis. A partir do PNAIC, as avaliações são

¹⁹Como a ampliação destas políticas de alfabetização para Educação Infantil, na etapa da pré-escola, apareceu mais no final da pesquisa, não foi possível incluir tais discussões, mas talvez seja interessante e relevante analisar tais movimentos em pesquisas futuras.

²⁰Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

resumidas em três componentes:

[...] avaliações processuais, a serem debatidas durante o curso de formação de professores alfabetizadores; a Provinha Brasil, a ser utilizada como avaliação diagnóstica, distribuída pelo Ministério da Educação e aplicada pelas redes de ensino junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do Ensino Fundamental; e a avaliação externa, coordenada pelo INEP, a que serão submetidos os alunos ao final do 3º ano, a fim de verificar o nível de alfabetização alcançado ao final do primeiro ciclo. (GOMES, 2012, p.8).

Assim, a Provinha Brasil, considerada uma avaliação diagnóstica, é de caráter formativo, gerando resultados mais rapidamente e a tempo de ocorrerem mudanças em sala de aula que resultem no avanço de aprendizagem das crianças (GOMES, 2012). Já a avaliação externa universal, neste caso, a ANA, tem caráter somativo, com rigor metodológico, e também pode servir de base para premiações anunciadas pelo MEC, com perfil de monitoramento das ações do Pacto e prestação de contas junto à sociedade. (GOMES, 2012).

Nesse sentido, é relevante destacar o papel que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) vem assumindo em relação ao Ciclo de Alfabetização, pois, além de avaliar o nível de alfabetização das crianças ao final do Ciclo, serve também de base para premiações anunciadas pelo MEC. No eixo de gestão, controle e mobilização social em torno da meta de alfabetização das crianças, essas avaliações externas são elaboradas para reconhecer o mérito de escolas e redes que mais avançarem na alfabetização das crianças. Esta ação é prevista na Meta nº 7 do atual Plano Nacional de Educação, em que se reconhece que o fomento da qualidade da educação básica está vinculado ao estabelecimento de estímulos para as escolas que melhorarem seu desempenho no IDEB.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: [...]7.36: estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar. (BRASIL, 2014, p.60-66).

Tais premiações²¹ são ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação para premiar professores e escolas pelos resultados aferidos por meios desses testes padronizados e nacionais (GOMES, 2012), o que nos faz conceber o quanto as

²¹ A premiação de escolas e/ou professores como forma de reconhecimento do mérito é uma experiência que vem sendo testada em alguns lugares, como Nova Iorque e São Paulo (GOMES, 2012).

avaliações em larga escala vêm produzindo discursos de verdade, transformando-se num instrumento de regulação que conduz cada vez mais a ação do professor (PEREIRA; LOCKMANN, 2014). Nesta discussão, Traversini (2012, p.3) também contribui, observando, a partir de suas pesquisas, que “pertencemos a um tempo imperativo das estatísticas, dos números, dos índices que nos produzem e nos classificam”.

Todavia, o que se põe em questão nesta discussão é o fato desta política de estímulo às escolas fomentar a qualidade da educação básica no país por meio da concorrência, que é balizada pelos resultados das estatísticas. Desta forma, esta maneira de gerenciar a população envolvida no Ciclo de Alfabetização, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e na Avaliação Nacional da Alfabetização é permeada por uma lógica que o neoliberalismo faz operar colocando todos no jogo da dinâmica concorrencial.

Nesse sentido, é possível ressaltar aqui o que Foucault (2008b) destacou quando mencionou que os neoliberais pensam uma sociedade regulada não tanto pela troca de mercadorias, mas pelos mecanismos que fazem operar a concorrência. “Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial”(FOUCAULT, 2008b, p.201), ou seja, o princípio da concorrência que regula o mercado passa a regular, inclusive, a educação. “O homo economicus que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção”. (FOUCAULT, 2008b, p.201). Assim, políticas de estímulos às escolas para melhorarem seu desempenho no IDEB, bem como as avaliações externas em larga escala, representam nesta discussão uma forma de reconstituir uma educação com base não no homem consumidor, mas no homem de produção de resultados, evidenciando a lógica da concorrência presente na arte de governar contemporânea.

Com a implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização, passamos a visualizar também outro processo, o de responsabilização docente pelos resultados que tais estatísticas apresentam sobre a alfabetização no país. Um processo que convoca os professores alfabetizadores a refletirem e problematizarem a própria prática pedagógica, buscando a transformação do trabalho pedagógico como uma das formas de se alcançar uma alfabetização plena no Ciclo de Alfabetização.

Este movimento pela transformação do trabalho pedagógico desencadeou um processo que universalizou a formação continuada de professores alfabetizadores,

atingindo esses sujeitos na dimensão individual, a partir do momento em que convocou cada professor a assumir-se como protagonista de sua formação para a consequente melhoria da aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo, também atinge o nível coletivo, colocando escolas em processos de comparabilidade e concorrência induzidos pela produção de saberes estatísticos. Assim, a estatística, a partir dos resultados das avaliações externas e com base no princípio da concorrência, faz disseminar um jogo de práticas de governo na educação, induzindo e convocando os sujeitos a materializar ações de governo que se disseminam pelo social. Esta racionalidade é característica de um governo que não intervêm diretamente, mas está sempre em vigilância, circundando, conduzindo, governando e controlando os sujeitos. Trata-se do que Foucault chamou de racionalidade dos governados, a qual vai servir de regulação para as ações do governo.

Nesta discussão, me aproximo do pensamento de Foucault (2008b) para mostrar como essa racionalidade contemporânea se apresenta de forma a não pautar-se somente pelo interesse de quem governa, mas pelo interesse de quem é governado também. Neste caso, a concorrência entre turmas, escolas, municípios e regiões convoca e subjetiva os sujeitos docentes a apresentarem melhores índices de desempenho na alfabetização. Pelo princípio da concorrência, esses sujeitos governados servem de regulação, dando sustentação e materializando as ações de um governo. Assim, se responsabiliza um grupo da população pelos riscos e se convoca para mudar tal realidade que, de certa forma, cerca quem é governado e controla todos a fim de concorrer por melhores resultados. É neste bojo do movimento neoliberal, embalado pela concorrência, que se conduzem as atuais políticas de alfabetização no Brasil, onde não se trata apenas de um governo individual dos sujeitos, mas do gerenciamento de riscos no âmbito coletivo.

Trata-se agora de regular o governo não pela racionalidade do indivíduo soberano que pode dizer “eu, o Estado”, [mas] pela racionalidade dos que são governados, dos que são governados como sujeitos econômicos e, de modo mais geral, como sujeitos de interesse, interesse no sentido mais geral do termo, [pela] racionalidade desses indivíduos na medida em que, para satisfazer a esses interesses no sentido geral do termo, eles utilizam certo número de meios e os utilizam como querem: é essa racionalidade dos governados que deve servir de princípio de regulação para a racionalidade do governo. (FOUCAULT, 2008b, p.423).

Então, diante destas constatações, como não olhar para estas questões, para os discursos que vêm se materializando nestas políticas para a alfabetização? Como não se sentir responsabilizada, no papel de professora, de ter que alfabetizar, plenamente, todos

os alunos para atingirem um padrão considerado adequado pela Avaliação Nacional da Alfabetização? Como nos defendermos da visão que se cria na sociedade a partir de enunciados, lançados na mídia a partir dos resultados apresentados pelo INEP?

Um exemplo, os resultados apresentados referentes à edição de 2014 da Avaliação Nacional da Alfabetização:

Quadro 1-Recorte reportagem Zero-Hora

“RS fica em recuperação - pesquisa aponta que parte dos alunos gaúchos tem problemas pra ler, escrever e fazer cálculos”. Fonte ANA (2014). [...] Secretário fala em constrangimento [...]. (ZERO HORA, 2015, p.28).

Como desviar o olhar se percebemos que as avaliações externas estão definindo o currículo do país e se constituindo como um instrumento capaz de aferir a qualidade da educação? Como?

No papel de promover a qualidade da educação no Brasil, as avaliações externas em larga escala vêm produzindo discursos que colocam em funcionamento certas práticas, nos mostrando a centralidade que estas avaliações vêm assumindo no cotidiano escolar, além de lhes ser atribuído o papel de conduzir a salvação da educação no país. Veiga-Neto (2012) destaca que vivemos, na atualidade, um *delírio avaliatório agonístico*, onde podemos perceber a invasão de práticas avaliativas por toda a parte. Talvez possamos dizer que nunca antes na história do Brasil tenhamos vivenciado um momento com tamanha proliferação de avaliações em larga escala, direcionadas para as mais diversas etapas da Educação Básica e Superior, assim como para medir o desempenho de diferentes sujeitos escolares: alunos, professores, gestores, secretários de educação, entre outros.

Com a intenção de mostrar este movimento central e, ao mesmo tempo, circundante que as avaliações externas exercem, especificamente a ANA, dentro da tríade, apresento a seguir, algumas das ações que se articulam e se utilizam dela, do diagnóstico como norteador, para desencadear todo um processo que não termina, mas que impulsiona um movimento contínuo e circular. Este movimento, primeiramente, foi denominado como uma *Engrenagem Biopolítica Circular*, e no decorrer da pesquisa sofreu modificações passando a ser definido como um *Fluxo Biopolítico Circular*, que será apresentado no capítulo seguinte, para mostrar como a tríade constituída pelo Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA vem operando sobre o professor alfabetizador e que efeitos produz no trabalho docente ao gerenciar a alfabetização no Brasil.

4. CICLO DE ALFABETIZAÇÃO-PNAIC-ANA: UM *FLUXO BIOPOLÍTICO CIRCULAR* NO GERENCIAMENTO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Pensar como estamos sendo governados na atualidade é condição para que se possa compreender o que vem acontecendo no mundo e, em particular, nas escolas e em torno das escolas contemporâneas.

(SARAIVA, VEIGA-NETO, 2009, p.197)

A partir da contextualização de todo o material e da análise desenvolvida nesta pesquisa passei a compreender que a tríade de políticas analisadas: Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA realiza na contemporaneidade um movimento para gerenciar os riscos do analfabetismo no Brasil. Num primeiro momento, este movimento foi compreendido como uma *Engrenagem Biopolítica Circular*, mas este conceito de engrenagem foi deslocado para a ideia de fluxo, uma vez que a ênfase contemporânea não recai tanto sobre um modelo disciplinar, marcada por corpos disciplinados, encarcerados, mas sobre fluxos de controle que mostram um deslocamento de ênfase: de reprodução, do modelo de fábrica, para uma ênfase de gestão, do modelo empresa, para um trabalho direcionado ao indivíduo, centrado num corpo livre e num sujeito flexível (SARAIVA, VEIGA-NETO, 2009).

Segundo Deleuze, em entrevista dada a Antonio Negri, em *Conversações* (1992), o modelo de sociedade disciplinar que operava pelo disciplinamento e encarceramento dos corpos em instituições de confinamento chega ao fim com o aparecimento da biopolítica enquanto um tipo de gestão da vida como um todo. Os espaços fechados por onde a disciplina operava parecem perder a centralidade diante de espaços abertos, mas controlados. Desta forma, as engrenagens da disciplina que funcionavam por esses espaços agora cedem lugar aos fluxos de controle que se disseminam por espaços abertos.

Por disciplina, Deleuze compreende um tipo de poder que interfere no mecanismo fundamental de todos os corpos (1992), um tipo de captura que aprisiona a diferença, que confina forças. O controle para ele não confina forças, mas produz fluxos. É uma nova maneira pela qual se exerce o poder e, deste modo, se afasta da disciplina no que se refere à disposição do tempo e do espaço. Por esta via, a disciplina

que era marcada pela territorialização cede espaço ao controle que é marcado por processos de desterritorialização (DELEUZE, 1992). Assim, Sociedade de Controle surge da combinação entre Disciplina e Biopolítica, ou seja, do controle dos corpos, dos indivíduos, de uma coletividade, em espaços não confinados, mas abertos que representavam liberdade. Podemos ilustrar isso quando Deleuze (1992, p.219-220) remete que a sociedade disciplinar entra em crise após a Segunda Guerra Mundial. Quando os meios de confinamento e encarceramento, como prisões, hospitais, fábricas, escolas e famílias entram em crise e os mecanismos de controle aparecem para gerir essa crise e controlar os sujeitos.

Neste contexto, de uma sociedade que passa a ser controlada, é que o conceito de biopolítica se mantém, tendo em vista, que a investigação em curso me mostrou uma ênfase na gestão e no controle do risco da alfabetização, seja no âmbito individual seja no coletivo, significando que estas políticas de alfabetização se tornaram prioritárias como ações biopolíticas para gerir, controlar o risco do analfabetismo em massa, “[...] isso é, prever e garantir, com segurança, o futuro.” (SARAIVA, VEIGA-NETO, 2009, p.194). Desta forma, a biopolítica se destaca neste estudo como uma tecnologia de poder de um governo, uma ação de governar com a intenção de gerenciar uma dimensão coletiva, assim como foi atribuído por Foucault (2008b), uma vez que a biopolítica se ocupa de processos relacionados ao controle e à regulação de uma população.

Ao analisarmos a atividade da tríade, a ideia de circular também se manteve, tendo em vista, a continuidade e a circularidade que estas ações biopolíticas vêm realizando, e, por isso, passei a estabelecer então uma relação com a ideia de um fluxo²² que produz um movimento contínuo e circular. A partir disso, denominei o movimento da tríade como um *Fluxo Biopolítico Circular*. Fluxo porque produz um movimento contínuo articulando tais políticas que se impulsionam reciprocamente e que agem no espaço aberto, não só no interior de instituições. *Biopolítico*, porque, para gerenciar os riscos na dimensão coletiva, molda as ações docentes na dimensão individual. *Circular*, porque apresenta um movimento contínuo que não se encerra, mas está sempre em atividade impulsionado pela produção de saberes estatísticos. Como opera esse movimento circular?

²²Tal comparação é possível porque o conceito de fluxo representa um movimento de modo contínuo e circular daquilo que segue em curso.

Imagem 1-Tríade



*Fonte: produzido pela autora

*Designer gráfico: Pâmela Pereira Bittencourt

Percebo que tal movimento parte da produção de saberes estatísticos que evidenciam o baixo índice de alfabetização no Brasil, por exemplo. A partir desses saberes estatísticos, são criadas políticas e disparadas ações que possam melhorar tais índices, como evidenciamos com a criação do PNAIC e de ações sobre a formação continuada de professores alfabetizadores. Após a realização dessas ações, novas estatísticas são produzidas para medir os efeitos dessas políticas nos índices de alfabetização. Não esqueçamos, que a ANA, por exemplo, foi criada para medir os efeitos do PNAIC. Ou seja, a ANA constitui-se num instrumento de produção do saber estatístico no ciclo de alfabetização, que opera para verificar se os índices de alfabetização das crianças se modificaram a partir da execução do PNAIC. Porém, o movimento circular da tríade não se esgota aqui, pois a partir da produção desses novos saberes estatísticos são pensadas novas ações que vão ser medidas novamente, e assim, sucessivamente, num movimento circular que não encerra, que não para, mas que se articula a cada uma dessas políticas de alfabetização e as coloca em movimento.

Diante disso, é possível evidenciar como a tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA vem operando, que movimento realiza ao passo de se constituir com a definição de um *Fluxo Biopolítico Circular*, porque não simplesmente conduz a conduta dos sujeitos docentes no ciclo de alfabetização, mas controla, regula, governa, envolve uma sucessão de ações para constituir um saber estatístico e induzir a criação e efetivação de outras novas políticas para gerenciar a alfabetização no Brasil.

No capítulo seguinte, serão apresentadas as análises de uma sucessão dessas ações biopolíticas operando a partir de três dimensões da tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA. Situando a primeira dimensão no nível do discurso (das técnicas de produção do saber); a segunda dimensão no nível do poder (das técnicas de governamento) e a terceira dimensão no nível da subjetivação (das técnicas e dos processos de subjetivação). Com o objetivo de ampliar as perspectivas de se pensar a educação, a partir destas três dimensões estabeleço relações com recortes do projeto de Foucault ao longo de sua vida de pesquisador, tendo em vista, a relevante contribuição que sua obra nos deixa para pensar, na contemporaneidade, algumas relações entre escola e sociedade. Procurei dentre as três fases de Foucault, chamadas de três domínios: o ser-saber; ser-poder; ser-consigo, buscar apoio para uma analítica contemporânea no sentido de pensar o sujeito como produto de práticas discursivas que são fomentadas por três dimensões: a dimensão do saber, a do poder e a da subjetivação.

5. A CONSTITUIÇÃO E A OPERAÇÃO DA TRÍADE CICLO DE ALFABETIZAÇÃO- PNAIC-ANA

Ao alargar a discussão para mostrar como este fluxo de políticas de alfabetização vem se constituindo, é necessário fazer uma retomada do contexto de aparecimento da tríade para ser possível, logo após, problematizar as dimensões que ela opera e relacioná-las com as contribuições deixadas pela obra de Foucault.

É necessário observar que este movimento, uma vez pensado e produzido para gerenciar a alfabetização no Brasil, vem se delineando desde 2001 com a ideia de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Para retroceder nesse período, que não está presente nos materiais de análise, recorri aos estudos realizados por Rochele Santaiana, de 2008, para mostrar que, desde esse período, a política de alfabetização é tratada numa perspectiva de tempo ampliado. Com a Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, dentre tantas medidas, conforme Santaiana (2008, p.30), já estava a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: “1-Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14anos” (BRASIL, 2001 apud SANTAIANA, 2008, p.30). Após a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2001, muitas foram as mobilizações e discussões pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Dentre algumas dessas mobilizações, estão uma série de encontros realizados pelo Ministério da Educação em cidades brasileiras, com o objetivo de propiciar diálogo sobre as implicações de a obrigatoriedade escolar iniciar aos seis anos. Segundo estudo realizado por Santaiana (2008), estes encontros tinham a finalidade de difundir o interesse do MEC em ampliar o Ensino Fundamental de Nove Anos como uma política de inclusão social. E, com isso, a ideia de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos se constituiu em uma forma de inclusão da criança mais cedo na escola para “garantir melhores condições de alfabetização e letramento para todas as crianças” (SANTAIANA, 2008, p.31). Segundo a autora, como consequência desta ampliação, o MEC argumentou que tal política produziria uma mudança na qualidade da aprendizagem das crianças, visto que “quanto mais cedo lhes fosse assegurado o acesso à escola, maior probabilidade elas teriam de concluir a escolaridade obrigatória e prosseguir seus estudos”.

Durante os encontros promovidos pelo MEC, a diminuição da evasão e os

índices negativos da alfabetização foram argumentos em destaque para a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos de nove anos e que vieram a ser publicados e distribuídos, em 2004, às redes de ensino no país com o título “Ensino Fundamental de Nove Anos de Nove Anos: orientações gerais. Segundo Santaiana (2008), o documento apresenta uma síntese das discussões proferidas nos encontros que o MEC realizou. A autora aponta que, neste documento, os dados sobre os índices de alfabetização debatidos nos encontros foram traduzidos em números, o que justifica, aqui, a aproximação do estudo da autora com esta pesquisa, uma vez que, vem mostrando como os dados estatísticos que apresentavam baixos índices impulsionaram a política do Ensino Fundamental de Nove Anos em 2005 a partir da Lei nº 11.114 que altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a LDB, e torna obrigatório o início do Ensino Fundamental de Nove Anos aos seis anos de idade. Ainda neste mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação publicou por meio da Resolução nº 03, normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, e em 2006, foi implementada a Lei nº 11.274, que dispôs sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, estabelecendo prazo até 2010 para os Municípios e Estados se adequarem à nova legislação.

Desta forma, as discussões de Santaina (2008) sobre a produção de dados estatísticos, complementam minha discussão no sentido de destacar como, neste movimento produzido pelas políticas públicas em educação, a estatística aparece como elemento central que subsidia as ações do Governo²³. Nestas ações, para melhorar a qualidade da educação, ampliando a trajetória escolar para nove anos, vimos que a estatística aparece pelo controle dos índices de analfabetismo e de baixa escolaridade para gerenciar o risco social futuro. Nesse sentido, a estatística é vista pela autora como uma “estratégia de poder que permite a construção de categorias sociais e econômicas, por meio das quais os sujeitos podem ser classificados, organizados e controlados pela administração do Estado” (SANTAIANA, 2008, p.56). Logo, como uma estratégia de poder do Estado subsidia as ações do Governo.

Diante do que foi exposto, as contribuições de Santaiana mostram como a política do Ensino Fundamental implicou o que venho discutindo sobre a tríade Ciclo de

²³Governo grafado com G maiúsculo refere-se a uma instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar e, governo é a própria ação ou ato de governar que se espalha, microfisicamente, pelo tecido social. (VEIGA-NETO, 2002b, p.16).

Alfabetização-PNAIC-ANA, uma vez que todas essas políticas citadas envolvem a alfabetização numa perspectiva de tempo ampliado, e, de certa forma, vem sendo influenciadas pela produção de discursos com base em dados estatísticos.

A apresentação de dados estatísticos com baixo desempenho escolar de alunos em Língua Portuguesa e Matemática é apontada desde 1995, a partir dos primeiros ciclos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi criado em 1990 e, desde 1995, realiza seu ciclo de avaliação a cada dois anos. O Saeb foi criado tendo por objetivo central promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando construir dois tipos de medidas: a primeira refere-se à aprendizagem dos estudantes e, a segunda, aos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar. A implementação da avaliação em larga escala se constituiu com a intenção de subsidiar os formuladores e executores das ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo. Com a avaliação pretende-se averiguar a eficiência dos sistemas no processo de ensino-aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país. (BRASIL, 2003, p.11).

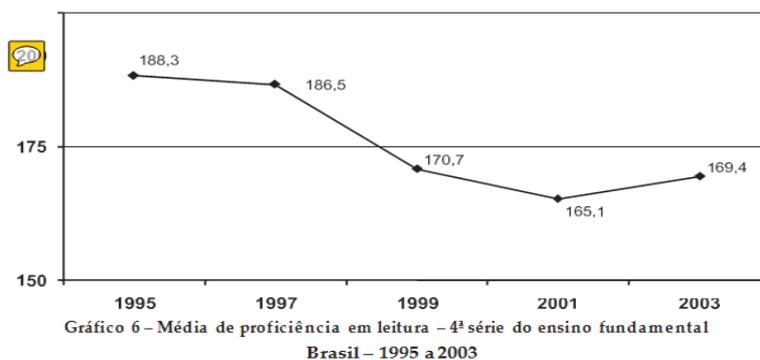
As estatísticas disponíveis desse período, conforme Relatório Nacional SAEB (2003)²⁴, apontam que os resultados da Prova ABC mostraram que pouco mais da metade dos alunos egressos do 3º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos aprenderam o que era desejado em leitura e uma proporção ainda menor de (43%) em relação à matemática. Os resultados também apontavam que 22% dos estudantes da 4ª série, atualmente, 5º ano, tiveram desempenho considerado muito crítico em Língua Portuguesa, pois foram incapazes de responder às questões mais simples do teste, tendo em vista os quatro estágios de proficiência apresentados pela escala SAEB²⁵. Em 2003, ao considerar a distribuição dos níveis desta escala, podemos perceber que, em Língua Portuguesa, na 4ª série do Ensino Fundamental de 08 anos²⁶, era apontado que 55% dos alunos atingiram 175 pontos ou menos, estando em estágios considerados crítico e muito crítico na aprendizagem.

²⁴ Relatório Nacional do SAEB (2003). Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br>.

²⁵ Os quatro estágios são: Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado. Os estágios foram definidos em intervalos de proficiência, observando-se o que os caracteriza em termos pedagógicos por série analisada. Nesta classificação é fundamental observar os percentuais de estudantes no estágio Muito Crítico, o pior patamar de desempenho, muito abaixo do nível aceitável para cada série. (BRASIL, 2003, p.14).

²⁶ A 4ª série do Ensino Fundamental de oito anos passou a equivaler ao 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir de 2010.

Gráfico 4- Média de proficiência em leitura -4ª série do Ensino Fundamental –
Brasil-1995 a 2003



*Fonte: Relatório Nacional SAEB (BRASIL, 2003)

O gráfico acima, recortado do Relatório (BRASIL,2003, p.34)mostra as médias de proficiência em Leitura na 4ª série do Ensino Fundamental no período de 1995 a 2003. Conforme o Relatório para a interpretação dos dados é preciso observar que a média mínima satisfatória na escala do Saeb é da ordem de 200 pontos após quatro anos de escolarização devendo-se considerar que os alunos com proficiência próxima à média mínima estariam em um nível de alfabetização e letramento suficientes para garantir o sucesso nas etapas subsequentes da escolarização básica.

Deste modo, a estatística produzida nessa época nos mostra que a média de proficiência no Brasil estava abaixo do mínimo esperado, ocorrendo isso em todos os ciclos de avaliação que o relatório descreveu de 1995 a 2003. Em 1995, por exemplo, o Brasil ainda estava a “12 pontos distantes dos 200 pontos considerado a média mínima e em2003 estava a 31 pontos” (BRASIL, 2003, p.33), evidenciando um declínio nas médias das proficiências.

A partir de 2003, conforme Gomes (2013, p.4), esse quadro se modificou e a média nacional, considerando a escala SAEB, vem aumentando gradativamente, indo de 169.4 pontos em 2003 para 172.3 em 2005, para 184.3 em 2009 e 190.6 em 2011. Embora a trajetória dessas avaliações realizadas pelo SAEB tenha mostrado uma evolução a partir de 2003, ainda apresentou um resultado abaixo dos 200 pontos

considerado pela escala a média mínima de pontuação para evidenciar um resultado suficiente para garantir o sucesso nos anos escolares subsequentes.

Em 2014, o MEC também apresenta uma evolução no quadro da alfabetização apresentando um recuo²⁷ no analfabetismo em todas as regiões do país, a partir da mostra feita em 2012, pelo IBGE e publicada em 2013 considerando a população com 15 anos ou mais. No mesmo sentido, também vem mostrando evolução nas metas do IDEB em relação aos anos iniciais.

A meta do IDEB proposta para anos iniciais do Ensino Fundamental em 2013 era de 4.9. Conseguimos superar as metas propostas. O aumento se deu tanto na média nacional (5.2) como nas médias estaduais (meta 5.0, nota 5.4) e municipais (meta 4.5, nota 4.9), mas temos clareza que o trabalho não acabou (BRASIL, 2015, p.26).

Estes dados estatísticos vêm sendo apresentados no Caderno de Formação do PNAIC de 2015, retomando a trajetória do Programa desde 2012²⁸ e reiterando ainda a preocupação do Ministério da Educação com o rendimento insuficiente dos estudantes nos anos iniciais da trajetória escolar, bem como, fazendo disso o diferencial para continuar evoluindo nos índices de desempenho das etapas seguintes. Neste sentido, é relevante retratar aqui o caráter mobilizador que o saber estatístico produzido pelas avaliações externas em larga escala assume para impulsionar a implementação e subsidiar as políticas públicas de educação no Brasil, (BRASIL, 2015, p.12-13). Por isso da implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) como uma das ações do PNAIC, pois como uma avaliação externa em larga escala, a ANA foi instituída para subsidiar as ações governamentais no contexto do ciclo de alfabetização reiterando a necessidade que se tem de produzir conhecimento técnico para governar essa parcela da população escolar.

Para conhecer biopoliticamente uma população, o pressuposto desse conhecimento técnico se pauta pela estatística que se desenvolve a partir de um

²⁷Esse recuo é evidenciado a partir da mostra da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012 e divulgada em setembro de 2013. Já em 2014, conforme MEC, o analfabetismo recuou em todas as regiões do Brasil e em todas as faixas etárias. A taxa de analfabetismo caiu de 8,7% em 2012 para 8,3% em 2013, considerando a população com 15 anos ou mais.

²⁸Inclusive, em 2017, com a nova etapa do PNAIC, dados estatísticos da ANA 2014 são apresentados mostrando a insuficiência no desempenho dos alunos. Conforme Documento orientador: “Dados da ANA 2014 mostram no Brasil, que 56% das crianças, ao final do 3º ano, estão nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em leitura, indicando grande dificuldade para ler e interpretar (na região Norte, 72%; Nordeste, 73%; Sudeste, 43%; Sul, 46%; e Centro-oeste, 52%). O nível 4, que seria o esperado para a maior parte das crianças que já frequentaram três anos de escola, está assim distribuído: na região Norte, 5%; Nordeste, 6%; Sudeste, 17%; Sul, 14% e Centro-oeste, 10%, sendo a média do Brasil de 11%.” (BRASIL, 2017, p.12).

processo de inteligibilidade. Conforme Lockmann (2013, p.95), esse processo de inteligibilidade pressupõe conhecer tecnicamente um sujeito coletivo, os processos que se desenvolvem em conjunto, em cada grupo que este sujeito está submetido para assim poder gerenciar o risco em cada grupo da população:

É necessário, primeiramente, construir um conjunto de conhecimentos técnicos sobre esse sujeito coletivo para, posteriormente, criar estratégias de governo que possam intervir, de forma adequada, regulando e gerenciando os riscos a que cada grupo está submetido. Trata-se, logo, de desenvolver um processo de *inteligibilidade* sobre a população brasileira para, posteriormente, poder operar sobre ela por meio de políticas ou programas específicos (*operacionalidade*). (LOCKMANN, 2013, p.95).

Desta forma, a estatística como uma forma de inteligibilidade dos fenômenos coletivos desenvolvidos pelos grupos de uma população funciona como um articulador fundamental na produção de um saber sobre determinado grupo, pois permite agrupar, dentre os comportamentos individuais, fatores que podem gerar riscos para a coletividade. Por isso, a centralidade da estatística neste estudo, uma vez que aparece como extremamente necessária para se conhecer e gerenciar esse fluxo de políticas, bem como o risco futuro em torno da alfabetização. Esses riscos futuros conforme Traversini (2003, p.111) possibilitam classificar espaços e indivíduos “segundo determinadas características tidas como problemáticas”. No caso desta investigação a essas problemáticas, conforme dados estatísticos já citados, podem ser atribuídas ao risco futuro do analfabetismo no Brasil. Nesse sentido, a estatística é utilizada “para prever, localizar, diagnosticar o analfabetismo” (SPERRAKE, TRAVERSINI, 2012, p.76), mas também atua “na produção do risco de ser analfabeto e permite, desse modo, o planejamento de ações que pretendem minimizá-lo” (SPERRAKE, TRAVERSINI, 2012, p.76).

Para reiterar então como o gerenciamento de políticas de alfabetização, na contemporaneidade, está fortemente vinculado à produção de um saber estatístico e, como consequência disto, à manifestação, à produção de uma verdade sobre tal população, podemos fazer uma relação com o que Foucault proferiu em um de seus cursos no Collège de France, entre 1979 e 1980, intitulado “Do governo dos vivos”. Em tal curso é possível compreender que essa necessidade de produzir conhecimento não é exclusiva das ações de governar contemporânea, mas atravessa os últimos três séculos, desde o nascimento da biopolítica, acompanhado do aparecimento da noção de população, no século XVIII, onde essa população começou a ser o objeto de saber e os

processos espontâneos necessitavam ser conhecidos. Em outro Curso, no Collège de France entre 1978-1979, Foucault já discutia que tal preocupação do Estado em conhecer a população demandou procedimentos, técnicas para assegurar a regulação, o controle sobre essa população, e, para isso, era necessário a produção de um conjunto de saberes e, um deles acabou se tornando o elemento central da nova racionalidade governamental que foi a estatística:

[...] a estatística, é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado. Por exemplo: conhecimento da população, medida da sua quantidade, medida da sua mortalidade, da sua natalidade, estimativa das diferentes categorias de indivíduos num Estado e da sua riqueza, estimativa das riquezas virtuais de que um estado dispõe: minas, florestas, etc., estimativa das riquezas produzidas, estimativa das riquezas que circulam, estimativa da balança comercial, medida dos efeitos das taxas e dos impostos – são todos esses dados e muitos outros que vão constituir agora o conteúdo essencial do saber do soberano. Não mais, portanto, *corpus* de leis ou habilidade em aplicá-las quando necessário, mas conjunto de conhecimentos técnicos que caracterizam a realidade do próprio Estado (FOUCAULT, 2008a, p.365).

É, portanto, desde esse tempo que a necessidade de produção de um saber quantificável sobre a população se instala, uma vez que se configura a ideia que não pode haver governo sem conhecer os conjuntos, os processos que envolvem uma população. Podemos remeter essa necessidade ao contexto que Foucault definiu como efeitos de uma ruptura na arte de governar, ou seja, uma necessidade que surgiu com o desbloqueio das artes de governar que deveria manifestar uma verdade produzida pelo conhecimento dos fenômenos de uma população.

É simplesmente a ideia de que não pode haver governo possível sem que aquele que governa não indexe sua ação, sua escolha, sua decisão, a um conjunto de conhecimentos verdadeiros de princípios racionalmente fundados ou de conhecimentos exatos, os quais não são atribuídos simplesmente à sabedoria geral do príncipe nem à razão da corte *tourtcourt*, mas uma estrutura racional que é própria a um domínio de objetos possíveis e que é o Estado.(FOUCAULT, 2010, p.44).

Desta forma, trazendo para esta discussão este domínio de objetos, o conhecimento do Estado que Foucault se referiu, isso se concretiza na medida em que o objeto em domínio, na contemporaneidade, continua sendo a população, o gerenciamento e o controle dos fluxos dessa população, e isso atravessa os séculos desde o nascimento da biopolítica para tornar essa população conhecida e governável. Por isso, esta tríade: Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA opera em três dimensões da

biopolítica para conhecer e ter o domínio sobre a alfabetização e, assim, gerenciar o risco futuro do analfabetismo no Brasil.

Diante do exposto, a operação desta tríade: Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA será problematizada considerando as três dimensões que a biopolítica opera, quais sejam: a dimensão do saber, do poder e da subjetivação, que serão desdobradas em três eixos de análise, mas que se articulam no pressuposto de gerenciar o ciclo de alfabetização no Brasil. Este campo tridimensional que a biopolítica opera evidenciado nesta pesquisa, nos mostra uma atualização contemporânea da biopolítica envolvida no campo de desenvolvimento do biopoder, que não opera mais somente pelo viés biológico de onde a biopolítica surgiu, mas por meio do saber, do poder e da subjetividade. Pensando na forma como alguns autores contemporâneos vêm discutindo o biopoder hoje, como Rabinow e Rose (2006), este campo se apresenta como múltiplo de relações onde o poder está situado e é exercido ao nível da vida humana (RABINOW; ROSE, 2006, p.28). Com isso, é um biopoder que intervém direta ou indiretamente sobre as diversas características e os mais variados aspectos da existência humana.

Eis a atualização contemporânea da biopolítica: que não opera mais somente sobre o biológico, mas intervém sobre os mais variados aspectos da vida humana. Nesta pesquisa, esta intervenção aparece não pelo viés dos processos vitais, biológicos da vida, mas a partir de outros múltiplos aspectos que operam sobre o sujeito docente. Relaciono alguns destes aspectos com três dimensões que Rabinow e Rose (2006) detalharam para mostrar como a utilização do conceito de biopoder atualizado e desdobrado na biopolítica pode ser útil para compreendermos as relações que existem entre saber, poder e subjetividade. A primeira dimensão biopolítica se desdobra num conjunto de discursos de verdade que operam sobre processos da vida humana; a segunda, nas relações de poder que tornam passíveis de intervenção esses processos, e a terceira, em modos de subjetivação por meio dos quais os sujeitos são conduzidos a interiorizarem em si mesmos esses processos. (RABINOW; ROSE, 2006). Nas palavras dos autores:

[...] propomos que o conceito de biopoder designa um plano de atualidade que deve incluir, no mínimo, os seguintes elementos: Um ou mais discursos de verdade sobre o caráter 'vital' dos seres humanos, e um conjunto de autoridades consideradas competentes para falar aquela verdade. [...] -Estratégias de intervenção sobre a existência coletiva em nome da vida e da morte, inicialmente endereçadas a populações que poderiam ou não ser territorializadas

em termos de nação, sociedade ou comunidades pré-dadas, mas que também poderiam ser especificadas em termos de coletividades biossociais emergentes [...] -Modos de subjetivação, através dos quais os indivíduos são levados a atuar sobre si próprios, sob certas formas de autoridade, em relação a discursos de verdade, por meio de práticas do self, em nome de sua própria vida ou saúde, de sua família ou de alguma outra coletividade, ou inclusive em nome da vida ou saúde da população como um todo (RABINOW; ROSE 2006, P.29).

A partir destes entendimentos, as análises são organizadas em três eixos. O primeiro eixo: a produção de verdades sobre a alfabetização a partir dos saberes estatísticos; o segundo eixo: as práticas de governo vinculadas a esses saberes, e o terceiro: as formas como os sujeitos docentes se subjetivam a esses saberes e a essas práticas.

5.1. A produção de verdades sobre alfabetização no Brasil: o saber estatístico e as avaliações em larga escala

[...] a verdade é aquilo que dizemos ser verdadeiro—que equivale a dizer que as verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela.

(VEIGA-NETO, 2016, p.90)

Trago as palavras de Veiga-Neto para ilustrar como uma verdade produzida não tem uma origem individual e autônoma nas relações que a produzem. Pelo contrário, os discursos que produzem verdades nunca podem ser colocados por fora do acontecimento, eles formam, inventam os objetos de que falam, e, por isso, moldam maneiras de constituir e compreender o mundo. Construí este entendimento sobre a produção de verdade condicionada ao discurso proferido a partir da compreensão de que aquilo que se diz está e é sempre condicionado pelo ato de dizer (VEIGA-NETO, 2016, p.91). Esta forma de compreender a produção de verdade está vinculada à sistematização que Veiga-Neto utiliza para definir a obra de Foucault em três fases situando seu pensamento em três domínios. Aproveitei-me de seu estudo para encontrar, na primeira fase de Michel Foucault, atribuída como ser-saber, a relação com este primeiro eixo. Pela dimensão do saber, Veiga-Neto apresenta a fase arqueológica, a

partir de algumas obras²⁹, das quais Foucault se utilizou do método da arqueologia para analisar as gêneses e as transformações dos saberes no campo das Ciências Humanas. Veiga-Neto apresenta como alguns sentidos, algumas práticas podem ser aceitos numa rede discursiva em função da produção de verdades. O discurso, na arqueologia, é compreendido como um conjunto de possibilidades, de recorrências, de regularidades que integram ao já dito para enunciar o novo. Desta forma, permite com que algo se constitua como verdadeiro. Nesta fase, Foucault compreende o discurso pela análise do saber, pois “[...] não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 1995a, p.205). Tais práticas formam, inventam os objetos dos quais falam. Ao inventar e formar objetos, os discursos se constituem num arquivo, que, na perspectiva foucaultiana, é traduzido num conjunto de regras que, num dado período histórico e numa dada sociedade, determinam ou condicionam tanto aquilo que pode ser dito quanto as suas formas de produzir verdades. Nesse sentido, como um arquivo o conjunto de discursos proferidos, em dado momento, está condicionado pelo conteúdo de verdade que lhes é atribuído (FOUCAULT, 1991, p.61 apud VEIGA-NETO, 2016, p.95).

Sendo assim, com a atribuição de subsidiar as políticas públicas da educação, a produção de saberes estatísticos no Brasil é condicionada pelos conteúdos de verdades que lhes são atribuídas. A ANA, por exemplo, é um instrumento que tem tais atribuições, uma vez que os resultados que apresenta como uma avaliação em larga escala, produzem discursos, e assim se constitui numa possibilidade de produzir verdades sobre a alfabetização no Brasil. Como uma avaliação da alfabetização em larga escala, compõe a tríade para que a biopolítica funcione.

As avaliações educacionais são, antes de tudo, um julgamento de valor e carregam concepções que refletem as escolhas sobre o que se considera importante ensinar/aprender em nossa sociedade. As avaliações em larga escala, em especial, possibilitam a produção de dados em nível nacional/regional/local, subsidiando as políticas públicas para o desenvolvimento de estratégias de intervenção em possíveis dificuldades encontradas nos diferentes contextos educacionais. (BRASIL, 2013, p.13).

A partir desta operação, a biopolítica pretende tornar conhecida a aprendizagem do sujeito infantil, desse corpo múltiplo, desse grupo da população que se forma a partir do ciclo de alfabetização, “[...] é um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras

²⁹ Como: **História da Loucura** (1978), **Arqueologia do saber** (1995), **O nascimento da clínica** (2003), **As palavras e as coisas** (1992).

cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável”. (FOUCAULT, 1999, p.292). Sendo um corpo múltiplo, a biopolítica vai lidar com fenômenos coletivos que aparecem em massa, sendo necessário numerá-los e medi-los. Para isso, vai implantar mecanismos, instrumentos, tecnologias de governo, como a estatística, para intervir em tais fenômenos.

Nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar, sobretudo, é claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global. (FOUCAULT, 1999, p.293).

Sendo uma das dimensões da biopolítica, a produção de um saber, estruturado a partir do diagnóstico da ANA, pressupõe então a produção de dados estatísticos, de medições globais, porém não somente sobre o desempenho dos alunos, mas pressupõe mais do que isso. Também pretende levantar dados sobre a realidade das escolas, contexto socioeconômico, estrutura, etc³⁰.

[...] a ANA pretende fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, compreende-se que é necessário ir além de testar a aquisição de saberes, pelas crianças, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do Ciclo de Alfabetização. Espera-se avaliar aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem. Desse modo, a ANA será constituída por cinco eixos que procuram verificar dados relativos às condições de oferta e ao nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática (BRASIL, 2013, p.7).

Desta forma, a ANA, então como uma avaliação externa em larga escala, é um instrumento apresentado como capaz de verificar aspectos intervenientes no processo de aprendizagem e, assim, oferecer subsídios para orientar tanto a prática pedagógica quanto os processos de gestão destinados ao ciclo de alfabetização e é com este

³⁰Vemos com isso que a produção do saber estatístico sobre o desempenho das escolas se articula aos dados relativos ao contexto socioeconômico, cultural e escolar de cada instituição, produzindo um refinamento na maneira como a estatística governa. Assim, não se trata de uma concorrência estabelecida entre todas as escolas desconsiderando suas especificidades, crítica esta atribuída, por um longo tempo, às avaliações em larga escala. Nessa nova geração de avaliações, há um refinamento de técnicas que torna o processo muito mais eficaz e, porque não dizer, perverso. Ao produzir informações sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento dos estudantes, a estatística funciona como uma tecnologia de governo para gerenciar o risco social, aqui representado pelos baixos índices de alfabetização, que aparecem associados a fatores do contexto socioeconômico e produzem o que podemos chamar de uma *semelhança imaginada*, a qual destaca traços, perfis e características relacionadas a grupos específicos, com o intuito de encontrar similitudes (LOCKMANN, 2017, p.6).

propósito que o saber estatístico produzido por ela vem se tornando, em nível de vontade política, um imperativo capaz de orientar o planejamento educacional em âmbito nacional para gerenciar os índices de alfabetização e contribuir com a melhoria da qualidade da educação no país. Este imperativo se dissemina no momento em que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um programa destinado à formação continuada de professores alfabetizadores passa a ser orientado pelos resultados dessas avaliações³¹.

Considerando-se que as ações do PNAIC ainda estão em processo de implementação, esta primeira avaliação tem como objetivo principal realizar um diagnóstico, de modo a servir como **“linha de base” para a implementação das políticas previstas no Pacto**, auxiliando na orientação permanente da formação de professores alfabetizadores. Sendo assim, a ANA não poderá ser reduzida a um instrumento para medir e classificar alunos, escolas e professores, mas deverá possibilitar a verificação das condições de aprendizagem da leitura, escrita e matemática no âmbito do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013, p.14). [grifos meus]

Neste bojo de práticas avaliativas, a produção de um saber estatístico sobre a alfabetização tem o objetivo de servir como linha de base e, desta forma, vem produzindo discursos de verdade que operam quantificando e medindo a aprendizagem das crianças. Nesse sentido, é evidente que os resultados aferidos por essas avaliações, manifestam uma verdade, haja vista que, ao quantificar e medir as aprendizagens produz realidades, ao descrever o objeto a ser conhecido, inventam, formam, ou melhor, produzem esses objetos. Ou seja, retomando aqui a compreensão foucaultiana de discurso, podemos compreender a estatística como um discurso que forma sistematicamente os próprios objetos de que fala. (FOUCAULT, 1995a). Desta maneira, a produção desses dados não simplesmente manifesta ou descreve alguma situação, mas produz realidades formando o objeto que precisa ser conhecido, medido, que, neste caso, é a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.

Assim, os discursos que produzem as estatísticas educacionais e a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento, podem ser vistos como produtores de “realidades” sendo, também, produzidos por elas. Nesse sentido, ao retratar uma realidade de forma objetiva os discursos fazem mais do que isso, pois ao apontar e nomear posições produzem o que pretendem descrever. (SPERRHAKE; TRAVERSINI, 2012, p.69).

³¹Inclusive na continuidade do Programa, em 2017, conforme Documento Orientador do PNAIC continua-se reafirmando este imperativo. (BRASIL, 2017). Na etapa de 2017, a proposta é que as formações estabeleçam metas a serem cumpridas nas turmas de alfabetização a partir dos dados apresentados pela edição da ANA de 2014.

Ao buscar compreender como o saber estatístico produzido pela ANA vem se tornando, em nível de política nacional de alfabetização, um discurso de verdade, como um imperativo capaz de orientar o planejamento educacional tanto na esfera pedagógica quanto na gestão, problematizo como este imperativo se dissemina dentre os participantes da pesquisa. Nesse sentido, considero relevante apontar as divergências que aparecem em relação às contribuições que esta avaliação traz para a melhoria do ensino, uma vez que registrei opiniões que se divergem no sentido de que a ANA apresenta a realidade ou não da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Com base nisso, e na compreensão de que os discursos são constitutivos de uma realidade, de acordo com Costa (2004, p.76), posso dizer que alguns professores reiteram este discurso de verdade sobre a avaliação como capaz de contribuir para melhorar a educação, já outros, questionam o seu caráter padronizador.

Assim, a ANA, diferente da provinha Brasil, a **ANA te dá um resultado real, te possibilita enxergar que nível que aquela turma está. Sem mascarar nada. Tu irás fazer e o resultado que estiver ali, se for muito abaixo do... como ela é aplicada em todo?... é de se repensar o que está acontecendo, o que aconteceu.** No ano passado, eu tinha 27 alunos no 3º ano, imagina? Todos os níveis, não alfabetizados, crianças lendo super bem e **uma provinha ANA te dá essa clareza de quem tem essa condição, de quem está com condições para o 4º ano de forma clara e de quem não está.** Acho que ele é bem válida, é importante. **Ela te dá um resultado real e é padrão,** não é uma coisa que eu apliquei pro meu 3º, a colega aqui aplicou pro dela e como é que foram esses alunos? Como é que...? então foi a mesma prova. **A ANA é uma padrão que te dá um resultado real.** Como é que foi a tua turma na ANA? **E aí, assim, se tem um resultado padrão, confiável.** (P05, 2017). [grifos meus]

Eu acho ela interessante, mas, eu acho que ela desconsidera as nossas realidades, porque eu acho... **a maneira como a gente avalia se deu certo o trabalho que foi desenvolvido,** porque a gente tem muitas realidades diferentes dentro de uma sala de aula, **e quando vem uma maneira de avaliar única, às vezes, isso acaba não mostrando a realidade que a gente tem realmente** (P07, 2017). [grifos meus].

A gente vê ela de forma errada porque ela não é pra avaliar o conhecimento do aluno, ela vem pra contribuir pra ver onde é que a gente, como professor, precisa melhorar pra que a criança atinja esse conhecimento que falta para ela. **Eu não vejo a ANA como um sistema de medida pra ver o que é que a criança sabe. Não! Ela está avaliando. Eu acho, que ela vem pra contribuir, assim... só que eu acho que ela deveria ser feita regional e ela não é.** Ela é nacional, e aí, às vezes, a criança que está num nível está aprendendo uma coisa e lá adiante, vamos supor, em São Paulo, pra lá, eles tão muito mais adiantados ou atrasados, e aí a criança não tem essa noção. Eu posso está ensinando uma coisa que ela não aprendeu e a ANA vai

mostrar isso, e aí, a nível de sistema de medida, vai sair o quê? Que o aluno tem uma defasagem, e aí que ele pode não ter uma defasagem, ele pode não ter aprendido ainda. (P06, 2017). [grifos meus].

Ao reiterar o discurso da avaliação como capaz de contribuir para melhorar a educação, o primeiro professor mostra como essa verdade se efetiva ao ponto de considerar que ANA traz um resultado real, confiável, que vai mostrar com clareza o nível de aprendizagem dos alunos e se o aluno tem condições de seguir nos estudos. Outra possibilidade é apresentada pelo terceiro professor, que considera que ela vem para avaliar o trabalho docente e mostrar onde o professor precisa melhorar, estabelecendo uma relação direta dos resultados da avaliação com a prática pedagógica. Ou seja, se materializa a proposta da Avaliação de servir como linha de base, ou ainda, mostra que o conteúdo, neste caso, da avaliação, está condicionado pela verdade que lhe é atribuída, conforme Veiga-Neto (2016), e por esta via nos mostra como esse jogo entre o discurso e o sujeito abre possibilidades para que tal verdade se efetive. Já o segundo e terceiro professor, ao questionar o caráter padronizador das avaliações em larga escala, consideram que ela não mostra as realidades que se tem em sala de aula, a diversidade de situações que colaboram na aprendizagem dos alunos, mas ao mesmo tempo consideram a importância e a sua contribuição para a aprendizagem

Com isto, embora alguns professores a reiterem, outros questionem o caráter padronizador destas avaliações, tais recorrências discursivas representam que os professores se curvam a essa verdade. Vimos aqui uma verdade sendo apresentada, manifestada pelos dados estatísticos e passando a ter legitimidade no momento em que os professores se inclinam a essa verdade. Melhor dizendo, é possível retomar o momento que Foucault, em seu Curso do governo dos vivos (1979-1980), se referiu quando do exercício do poder vinculado a uma manifestação de verdade. Em suas palavras, se “é verdadeiro, portanto, eu me inclino” (FOUCAULT, 2010, p.72). Deste modo, ao reiterar a contribuição que a avaliação traz para a educação, mesmo questionando seu caráter padronizador, o foco da ANA não recai diretamente sobre o sujeito infantil, mas sobre a prática do professor. Primeiro se legitima e se materializa como um discurso de verdade sobre o trabalho docente, nos mostrando que o discurso pode ser produtivo, uma vez proferido e posto em operação numa relação do sujeito consigo mesmo, ou seja, pela esfera do constrangimento, o jogo do discurso abre possibilidades e reinventa uma forma do sujeito de governar a si mesmo,

[...] pela simples divulgação dos dados estatísticos, pelas verdades que tais dados anunciam e pelos grupos de risco que eles inventam, é

possível constringer os indivíduos a realizarem determinados atos sobre si mesmo, isto é, fazê-los operar sobre si a partir das verdades produzidas pela estatística. (LOCKMANN, 2013, p.105).

Desta forma, a produtividade do discurso da estatística nos mostra que a produção desse saber está estreitamente vinculada a regimes de verdade, pois “[...] é considerada aceita como um poder absoluto de constringimento”. (FOUCAULT, 2010, p.73) e, nesse sentido, os sujeitos não desejam ser alvo de constringimento compondo resultados indesejáveis e, por isso, se inclinam para o fato de que o trabalho docente precisa ser repensado, e, assim, a estatística se fortalece como um imperativo que governa pela verdade.

[...] os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdade (FOUCAULT, 2011, p.12).

Embora apareçam resistências nas falas de alguns professores, principalmente no que se refere ao caráter padronizador, mostrando um escape da operação da estatística, isto nos mostra que em “[...] toda relação de poder implica a possibilidade de resistência, escapatória, fuga, reversibilidade de comando [...] (FOUCAULT 2012, p.269), mas que depende das relações que cada sujeito estabelece consigo, podendo gerar possibilidades de resistir ou reinventar outras formas de ser governado e de governar a si mesmo (LOCKMANN, 2013, p.105).

Com base nisso, é possível constatar que é por este caminho, do exercício do poder³² da biopolítica que o imperativo do saber estatístico como capaz de aferir a qualidade da educação brasileira tem operado, pois, embora se desenvolva num contexto diversificado de opiniões e apresentando resistências, opera sobre o professor alfabetizador como uma verdade de nosso tempo, agindo incisivamente sobre o trabalho docente, e, desta forma, se mantêm em destaque como um articulador na prática de governar contemporânea. Assim, percebe-se o quanto, mesmo olhando para o eixo da produção de saberes e da forma como estes se constituem em verdades de um tempo, esse movimento não é possível sem considerar as relações de poder que o atravessam. De acordo com Foucault: “Parece-me que fazer a história de certos discursos,

³²A compreensão de poder nesta pesquisa será apresentada na seção seguinte onde aparece nas relações que se estabelecem com as práticas de governo.

portadores de saberes, não é possível sem ter em conta as relações de poder que existem na sociedade onde o discurso funciona.” (FOUCAULT, 2001, p.1277).

Diante dessa constatação, muitas interlocuções do pensamento de Foucault podem ser feitas com o campo da Educação, considerando-se, porém, uma atualização contemporânea da biopolítica. Olhar para a biopolítica de uma forma atualizada, me ajuda a compreender que esse caminho por onde circula e se desdobra o saber estatístico, é um caminho exercitado pelo poder para se efetivar a produção de uma verdade, e que, por conseguinte, faz operar práticas de governo para conduzir a população.

O exercício do poder não será, portanto, nada mais que um indicador da verdade e se essa indicação da verdade for realizada de uma maneira suficientemente demonstrativa todo mundo estará de acordo e haverá um limite onde não será mais necessário ter um governo; em que o governo não será mais que a superfície de reflexão da verdade, da sociedade e da economia em um certo número de expressões que não farão outra coisa que repercutir essas verdades naqueles que são governados. (FOUCAULT, 2010, p.45).

Assim, retomando que “as verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela”, (VEIGA-NETO, 2016, p.90), é possível fazer algumas considerações, de que essa biopolítica contemporânea, enquanto gestão da vida como um todo, é inventada pela racionalidade de uma sociedade que se pauta pelo controle. Ou seja, é possível evidenciar o quanto a produção de um saber estatístico é fundamental para governar num espaço aberto, que se constitui a sociedade de controle. Do quanto a estatística funciona como uma técnica de governo que age à distância, onde os sujeitos não precisam estar num mesmo lugar, confinados, numa mesma instituição, como era na sociedade disciplinar, para serem mobilizados pelas verdades da estatística. Na sociedade de controle, a estatística produz verdades sobre a qualidade da educação brasileira mobilizando a todos, e, a partir disso, atua sobre a ação dos sujeitos, governando a população no espaço aberto. Na seção seguinte, serão apresentadas algumas dessas atuações, algumas formas de controle da população, a partir da implementação de políticas públicas no âmbito da alfabetização.

5.2. O desenvolvimento de estratégias de governo: a implementação de políticas e a padronização dos processos de formação

O poder se manifesta como resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre a ação alheia, como resultado de uma vontade de potência, diria Nietzsche-de modo a “estruturar o campo possível da ação dos outros”, ou seja, governá-los.

(FOUCAULT, 1983, p.314).

Após situar no nível do discurso a primeira dimensão da biopolítica contemporânea, que opera a partir da tríade no nível das técnicas de produção do saber, das relações que o sujeito estabelece com a produção de uma verdade, de um saber estatístico, passo a situar a segunda dimensão dessa biopolítica no nível do poder, das ações sobre as ações alheias, das técnicas de governmentação que são implementadas com base nos saberes estatísticos produzidos. Amplio a leitura, a análise e a compreensão do discurso a partir de uma constante tensão entre práticas de poder. O poder aqui é visto a partir da lente foucaultiana, como uma capacidade de alterar o estado de um corpo a partir de uma ação que se exerça sobre ele. (VEIGA-NETO, 2016, p.62). As práticas de poder neste eixo de análise são apresentadas como estratégias de governmentação que se estabelecem com os discursos produzidos por intermédio da implementação da tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA. Essa relação que estabeleço entre discurso e poder surge da possibilidade de situar a segunda dimensão da biopolítica discutida nesta pesquisa com a segunda fase de Foucault, de quando ele traçou uma genealogia³³ das relações entre o saber e o poder, uma vez que o saber aqui é desdobrado no discurso do saber estatístico e o poder nas práticas de governmentação. A partir da genealogia, da maneira de ver as relações, Foucault, em suas obras³⁴, traçou uma análise das relações entre o poder e o saber, mapeando tais relações numa ontologia³⁵ do presente e, assim, à sua segunda fase é atribuída a expressão ser-poder. (VEIGA-NETO, 2016, p.64). Nesse sentido, de problematizar na história do presente, algumas relações que se estabelecem entre saber e poder que desenvolvo este eixo de análise, atribuindo-lhe a relação com a dimensão do ser-poder, mostrando como essa fase de Foucault se relaciona às práticas

³³ Segundo Veiga-Neto (2016, p.64), para Foucault genealogia é uma “atividade, ou uma maneira de entender, um modo de ver as coisas ou uma perspectiva de trabalho”.

³⁴ Foucault continua a perceber essas relações na **História da Loucura** (1978), mas seu marco inaugural da segunda fase é a obra **Vigiar e Punir** (1989.), que ele considerou a segunda parte do seu trabalho. (FOUCAULT, 1995, p.231 apud VEIGA-NETO, 2016). Ainda na segunda fase está a obra **A ordem do discurso** (1996)- (VEIGA-NETO, 2016, p.41).

³⁵Entende-se por ontologia uma reflexão da história do presente (VEIGA-NETO, 2016).

de governo, de poder, a partir do que os discursos das atuais políticas de alfabetização prescrevem.

Podemos ver que, desde a emergência da população, a produção de saberes tem se constituído num imperativo da biopolítica, exercendo seu poder a partir da manifestação de verdades que busca apresentar o conhecimento sobre um sujeito individual dentro de uma dimensão coletiva e, assim, criar condições de possibilidades para o Estado agir sobre a conduta desses sujeitos e gerenciar a população. São a essas possibilidades para o Estado agir que são atribuídas as estratégias, as práticas de governo.

A estatística funciona como um saber fundamental às práticas de governo, pois ela permite encontrar, entre as singularidades aleatórias — formas de vida de determinados sujeitos, seus comportamentos individuais que geram riscos ao coletivo —, algo comum e recorrente, que pode ser apreendido por meio da estatística e controlado mediante ações governamentais (LOCKMANN, 2013, p.108).

Dessa forma, a produção dos saberes discutidos na seção anterior irá nos mostrar que possibilidades de ação, que ações governamentais são estas que se constituem com o exercício de um poder que se materializam, especialmente, na implementação de políticas para gerenciar o risco na coletividade. Esse movimento, que faz operar essas políticas, é entendido nesse estudo como um processo de operacionalidade (LOCKMANN, 2013), que se deu a partir do conhecimento da precariedade dos índices de alfabetização. Em face disso, não se pauta somente em conhecer a população (inteligibilidade), mas criar estratégias de governo e agir sobre a conduta dos sujeitos (operacionalidade). As estratégias de governo identificadas nessa pesquisa são de duas ordens: uma refere-se à criação e implementação de políticas e outra, à universalização e padronização dos processos de formação docente.

5.2.1. A implementação de políticas de alfabetização

A implementação de políticas como primeira estratégia de governo identificada me faz compreender que o saber estatístico é utilizado para justificar as possibilidades de intervenção de um Governo, necessitando retomar a ideia de que o movimento que o *Fluxo Biopolítico Circular* realiza se pauta primeiramente pela inteligibilidade dos processos desenvolvidos numa população, ou seja, se pauta pelo

levantamento de informações sobre a população para depois criar possibilidades de intervenção. Essas possibilidades de intervenção podem ser compreendidas dentro do movimento da operacionalidade, quando são postas em operação ações “que pretendem operar, agir e intervir sobre grupos específicos considerados de risco, prevenindo a recorrência dos fenômenos indesejados e modificando a situação atual de vida das populações” (LOCKMANN, 2013, p.112).

Neste estudo, portanto, é possível atribuir que este movimento de operacionalidade se vincula às estratégias de governmentação, uma vez que compreendo governmentação como “a própria ação ou ato de governar que se espalha, microfisicamente, pelo tecido social” (VEIGA-NETO, 2002b, p.16). Estas ações, estratégias que se espalham, são percebidas em âmbito nacional quando trazido para nosso foco de análise o Plano Nacional de Educação que tem como finalidade:

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas (BRASIL, 2014, p.9).

Entre as ações integradas que representam implementações de políticas, que se referem o Plano Nacional de Educação, estão as ações destinadas ao Sistema Nacional de Avaliação, onde, em seu artigo 11, concentra os esforços a serem desenvolvidos para produzir saber estatístico em relação à Educação no Brasil e orientar a implementação de políticas públicas pelo período de dez anos.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. § 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada dois anos: I – indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos(as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos oitenta por cento dos(as) alunos(as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; II – indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos(as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes. § 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles. § 3º

Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede. § 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º. § 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação. (BRASIL, 2014, p.47-48).

Diante do que expressa o Plano Nacional, vimos que a produção do saber estatístico prevalece como imperativo no gerenciamento da educação, aparecendo em destaque desde a elaboração do plano que contou com o diagnóstico da situação brasileira, até a implementação de políticas específicas. Nesse sentido, o foco do Governo é atingir metas a partir da execução de estratégias e conduzir a Educação no país. Dentre os investimentos em Educação está a Meta nº 5 de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até aos oito anos de idade (BRASIL, 2014, p.58) e, como estratégia, instituiu o Programa PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, uma política específica com o foco na alfabetização e na formação de professores. Podemos evidenciar o PNAIC como estratégia de governo prevista no PNE se considerarmos o que prevê a estratégia nº 5.1 em relação ao cumprimento da Meta 05:

[...] estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (BRASIL, 2014, p.58-59).

A partir da Meta 05 do PNE, o PNAIC apresentou às redes de ensino o compromisso de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade e assim, os processos pedagógicos passaram a ser orientados por ele. Tais orientações aproximaram as discussões sobre o Ciclo de Alfabetização³⁶, à vinculação de uma

³⁶ Tais orientações também se estenderam à etapa da Educação Infantil em 2017. Se considerarmos este fato, isso já estava preconizado quando o PNE se referiu a estruturar os processos pedagógicos de alfabetização articulando à pré-escola.

avaliação externa, que se efetivou com a implementação da ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização.

A partir da instituição do Pacto, o Ministério da Educação pretende apoiar os sistemas públicos de ensino na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas rurais e urbanas. A proposta de avaliação prevista na portaria citada envolve, entre outras ações, a realização de uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aplicada pelo Inep” (art. 9º, inciso IV). Todas essas ações dirigem-se a um propósito: “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (art. 5º, inciso I). (BRASIL, 2013, p.5).

Com a operacionalidade do PNAIC, o debate sobre o ciclo de alfabetização de três anos também ganhou espaço e destaque, retomando a discussão da ampliação do Ciclo de Alfabetização nos três primeiros anos como um único bloco destinado à alfabetização que, conforme o Parecer CNE/CEB nº 11 e a Resolução CNE/CEB nº 07, ambos de 2010, já anunciavam o Ciclo de três anos com a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos. (BRASIL, 2010).

Essa retomada que o PNAIC fez sobre a questão do Ciclo se materializou no material pedagógico do próprio programa, tendo em vista a defesa de que o ciclo contribui com a melhoria do ensino. No entanto, dentre alguns professores alfabetizadores que participaram das formações e que contribuíram com esta pesquisa, vimos que esta discussão do ciclo se efetivou em nível de política pública na educação, mas não tem se materializado com ênfase dentre os docentes. Pelo contrário, o que se percebe é um distanciamento em relação a essa discussão do ciclo:

[...] Na verdade nossa escola não trabalha com ciclo. Eu nunca trabalhei. Acho meio complicado por não conhecer. De repente, se eu me aprofundar no assunto até vou gostar. Não sei. Não tenho assim esse conhecimento sobre isso [...]. (P01, 2016).

[...] Assim... é que a nossa escola ela não trabalha com os ciclo, então eu não sei bem opinar porque a nossa escola não trabalha com ciclo [...]. (P02, 2016).

[...] Assim... os professores não tem uma opinião. Eu conversei com alguns e eles não sabem bem como funcionaria. Não tem uma opinião assim certa. Se isso seria bom ou não, mas eu penso que tem os dois lados [...]. (P05, 2017).

Retomando o que foi mencionado anteriormente, tal discussão não é recente no Brasil. Ela se difundiu a partir de 1980, considerando-se o ciclo dos dois primeiros anos

do Ensino Fundamental como um bloco de alfabetização, definido por alguns estados como Ciclo de Alfabetização e, por outros, Ciclo Básico de Alfabetização.

Essa difusão ocorreu após a publicação das pesquisas de Emílio Ferreira e ganhou destaque na discussão de políticas para assegurar a qualidade da alfabetização das crianças. (BARRETO; SOUSA, 2005, p.664). Essa discussão aparece refletida na ampliação do tempo de alfabetizar para três anos, como uma estratégia para melhorar o ensino. Essa ampliação do tempo é um dos fundamentos pedagógicos que sustentam a tríade. Podemos ver essa relação tanto nas primeiras orientações do PNAIC, de 2012 (BRASIL, 2012a), em relação à formação do professor alfabetizador, quanto em relação ao currículo, no documento que organiza os elementos conceituais e metodológicos para o Ciclo, (BRASIL, 2012b), assim como no documento que orienta a implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização, de 2013:

Em se tratando dos processos de alfabetização, os três primeiros anos do Ensino Fundamental– o ciclo da alfabetização – têm sido considerados como o tempo necessário para que meninos e meninas consolidem suas aprendizagens sobre o sistema de escrita, possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia e compreender conceitos básicos das diferentes áreas de conhecimento. (BRASIL, 2012a, p.22).

E a proposta do Ciclo da Alfabetização é de não retenção não apenas no primeiro, mas também no segundo ano do Ensino Fundamental, por se entender que os três anos são fundamentais para as crianças participarem de situações com as práticas relativas à linguagem, a apropriação do sistema de escrita e os conhecimentos das demais áreas curriculares que a ajudem a situar-se no mundo e que representem as possibilidades de serem ampliados, posteriormente, ao longo da escolaridade. (BRASIL, 2012b, p.32).

A atenção voltada ao Ciclo de Alfabetização deve-se à concepção de que esse período é considerado necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios. (BRASIL, 2013, p.5).

Podemos ver que tais orientações previstas nas atuais políticas para a alfabetização, com a ideia de que o ciclo contribui com a melhoria da alfabetização é a mesma proferida antes mesmo da instituição do PNAIC, porém, com um alargamento dessa discussão, a partir da ampliação e a flexibilização desse tempo de aprender para três anos, sendo dois anos passíveis de não retenção. Esse é mais um dos discursos materializados nos documentos que legislam sobre a tríade e que sustentam a

operacionalização do Programa, mas, como vimos antes, na fala de alguns professores, não tem se efetivado como um discurso de verdade, se considerarmos a visão que cada professor tem do ciclo, mas evidenciam um distanciamento em relação a essa discussão.

Assim, a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa é de continuar depositando no ciclo a expectativa de melhoria dos índices de alfabetização, no entanto aumentando e flexibilizando seu tempo para três anos. Isso nos induz a olhar para o Ciclo como um espaço, um tempo, uma trajetória, colocados em destaque, pelo Governo, para revolucionar a qualidade da educação no país, e, assim, garantir a alfabetização plena de todas as crianças brasileiras. Embora, a partir das entrevistas, isso não se legitime como um discurso de verdade, o PNAIC como um espaço de formação continuada para professores alfabetizadores tem manifestado tal verdade, e, desse modo, o Programa tenta fortalecer e efetivar uma política de ensino pautada em ciclos, anunciada, desde a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos de nove anos. Com essa compreensão, a intenção não é se colocar contra essa política, nem mesmo caracterizá-la como negativa, ao contrário, a intenção é mostrar como ela opera, sua produtividade quando localizada em meio à manifestação de uma verdade e do exercício do poder, especificamente, no momento em que esse fluxo de políticas se articula em três dimensões como a tríade, por exemplo, para operar sobre o professor alfabetizador e conduzir o trabalho docente. Nesse sentido, a intenção é mostrar que, nesse espaço, entre o exercício do poder e a manifestação de uma verdade emergem determinadas relações que fazem com que alguns discursos não se efetivem como uma verdade, mas, ao contrário, gerem reações que não permitam que as coisas se modifiquem (FOUCAULT, 2010).

Quer dizer, não é porque os governados ignoram aquilo que se passa ou que alguns entre eles sabem enquanto outros não sabem, mas é o contrário: é porque eles sabem e na medida em que sabem, na medida em que a evidência disso que se passa é efetivamente consciente a todo mundo, é nessa medida que as coisas não se modificam. (FOUCAULT, 2010, p.47).

Nesse sentido, ao não se efetivar como um discurso de verdade dentre os docentes de alfabetização, a ideia de Ciclo, de que tempo ampliado contribui com a alfabetização, é possível evidenciar que algumas tensões aparecem nessas relações, uma vez que o que está em jogo é o exercício do poder, que está preconizado na legislação, e a produção de uma verdade a ser efetivada.

Um exemplo disso pode estar relacionado com alguns paradoxos que aparecem a partir da própria legislação. Utilizo o termo paradoxo por considerar que, nessas relações, que se estabelecem no exercício das práticas de governmentação, o que aparece não são contradições que se opõem. Se observamos o significado da palavra contradição, veremos que se inicia com o sufixo “contra”, que dá a ideia de oposição. Já o paradoxo tem em sua constituição o prefixo “para”, que traz em si a ideia de proximidade, de algo que está ocorrendo em paralelo (HATTGE, 2014, p.152), o que significa dizer que o que apresento não são contradições, mas uma rede de relações que se estabelecem ao mesmo tempo em que podem apresentar incoerências. Então não se trata de mostrar uma oposição em tais relações, mas incoerências que se destacam. Para apoiar essa compreensão busco nos estudos de Hattge (2014) a relação com a semântica herdada do grego:

[...] em grego a raiz *dek perdurou no verbo *dokéo*, que deu lugar a dogma [...] e *dóksa*, este último termo de amplas ressonâncias filosóficas, significa ‘opinião’, ‘crença’ – geralmente por oposição ao certame verdadeiro. Ainda que *dóksa* não se tenha conservado em português, a não ser como recorrência técnica do jargão acadêmico, são variados os compostos a que deu lugar. Assim, por exemplo, ‘heterodoxia’, ‘de crença diferente’; ‘ortodoxia’, ‘crença reta ou correta’ e ‘paradoxo’, ‘o que está junto à *dóksa*’, ‘o que corre em paralelo’ e, portanto, é alheio e aparentemente incompatível com ela, com os prefixos *héteros*, ‘diferente’; ‘orthós’, ‘reto’ e ‘pará’, ‘junto a’. (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p.59-60 apud HATTGE, 2014, p. 152).

Uma das incoerências que se configuram em um paradoxo é a ideia de o ciclo ampliar o período de alfabetização para três anos, flexibilizando os tempos de aprender, mas, ao mesmo tempo, definir uma idade certa para alfabetizar todas as crianças. Vejamos esse paradoxo materializado nos excertos dos documentos analisados:

E a proposta do Ciclo da Alfabetização é de não retenção não apenas no primeiro, mas também no segundo ano do Ensino Fundamental, por se entender que os três anos são fundamentais para as crianças participarem de situações com as práticas relativas à linguagem, a apropriação do sistema de escrita e os conhecimentos das demais áreas curriculares que a ajudem a situar-se no mundo e que representem as possibilidades de serem ampliados, posteriormente, ao longo da escolaridade (BRASIL, 2012b, p.32).

Por se conceber que **cada criança tem seu ritmo**, há a necessidade de a escola trabalhar com esta concepção nas práticas pedagógicas, identificando as diferenças das crianças, mas tomando o cuidado para que tal procedimento não induza a posturas segregacionistas e excludentes. A proposta é atuar no Ciclo da Alfabetização **respeitando os diferentes ritmos das crianças e, ao mesmo tempo,**

assegurando que, ao final dos 600 dias letivos, todas as meninas e meninos estejam alfabetizados (BRASIL, 2012b, p.21). [Grifos meus]

Além disso, outra ideia que se articula nesse jogo paradoxal refere-se a um tempo certo para avaliar as aprendizagens, pois, ao medir o desempenho dos alunos da mesma forma e no mesmo período, a ANA se efetiva como linha de base, como uma medida comum a todos³⁷ dentro de uma perspectiva que considera os diferentes ritmos de aprendizagem.

Considerando-se que as ações do PNAIC ainda estão em processo de implementação, esta primeira avaliação tem como objetivo principal realizar um diagnóstico, de modo a servir como “linha de base” para a implementação das políticas previstas no Pacto, auxiliando na orientação permanente da formação de professores alfabetizadores. Sendo assim, a ANA não poderá ser reduzida a um instrumento para medir e classificar alunos, escolas e professores, mas deverá possibilitar a verificação das condições de aprendizagem da leitura, escrita e matemática no âmbito do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013, p.14).

Ao destacar tais paradoxos, de que diferentes ritmos são considerados a partir de uma mesma medida, num tempo comum a todos, seja no que se refere a uma idade certa para alfabetizar ou avaliar, é necessário ressaltar que tais incoerências se destacam à medida que se considera esses diferentes ritmos de aprendizagens dentro de um tempo, de uma idade que foram flexibilizados, mas que tem um prazo certo para acontecer. Do mesmo modo, vai ocorrer com a avaliação da ANA, pois o tempo foi flexibilizado até o 3º ano, o que significa que uma criança poderá estar em fase inicial de aquisição de leitura e escrita no final do terceiro ano, uma vez que seu ritmo pode ser diferente dos demais, porém sua aprendizagem será verificada considerando o currículo proposto ao longo do ciclo de alfabetização, o que significa que essa criança pode estar lendo e escrevendo com autonomia ou não. Dessa forma, a política do ciclo que considera os diferentes ritmos de aprendizagem é incompatível com uma idade certa para alfabetizar e com uma avaliação em larga escala comum a todos, nos mostrando que, nesse fluxo biopolítico, a diferença é algo muito maior que escapa sendo impossível de ser mensurada. Isso é percebido na fala da professora abaixo:

³⁷Essa perspectiva é retomada fortemente, em 2017, servindo de base nas articulações que o PNAIC 2017 propõe: “[...] a ênfase na responsabilidade dos sistemas públicos de Educação Básica em realizar o diagnóstico da alfabetização e letramento dos estudantes de suas redes (inclusive com base nos boletins da ANA 2016, já de conhecimento das escolas), definir metas, acompanhar resultados e fazer a gestão do programa, respondendo pela qualidade da educação pública” (BRASIL, 2017, p.6).

[...] nós temos na sala de aula diversos tipos de alunos, alunos infrequentes, alunos incluídos, e quando vem uma ANA, uma Provinha Brasil, por exemplo, vem uma provinha onde é aplicado para todos os alunos não tem pelo que me consta nenhum, nas grades que a gente preenche nenhum ícone que desse para colocar ali aluno com síndrome de down, ou aluno com deficiência auditiva, que fez a prova de uma outra maneira, ou seja infrequente mesmo. Muitas vezes, nós temos alunos que faltam vinte dias, trinta dias e é óbvio que a aprendizagem dele não está igual aquele aluno que vem a aula todos os dias. Aí uma turma, digamos, de dez alunos que fez essa avaliação, eu tenho dois incluídos e tenho um infrequente, ao final da prova é feito uma média geral e aqueles alunos que para mim estão alfabetizados tem sua média prejudicada por conta destes que tem como vamos dizer essas particularidades. Então eu acho que isso é injusto. Na verdade deveria ter uma outra forma de avaliação que pelo menos isso fosse considerado porque daí a gente fica com uma média baixa e, às vezes, não está mostrando realmente o que está acontecendo na turma. (P07, 2017).

A partir da fala da professora sobre as contribuições da ANA, é possível perceber que os paradoxos surgem em relação ao fato da legislação pretender tornar o tempo da criança o mesmo tempo da escola. Mas, diante disso, ainda nos cabe problematizar: será que o tempo do currículo e da avaliação externa é diferente do tempo da criança? Como fica uma criança que não se enquadra nesse tempo? Então, como flexibilizar o tempo de aprender e padronizar a forma de avaliar se a aprendizagem é relativa a cada criança? Eis os paradoxos que aparecem nas relações entre o exercício do poder e a produção de uma verdade.

Essas são as condições para que o paradoxo presente nessas políticas apareça. Ou seja, práticas de governo comum a todos dentro de um tempo e de um espaço da diferença. Nesse sentido, posso relacionar tal paradoxo ao apresentado pelos estudos de Hattge. O paradoxo apresentado pela autora mostra que na relação entre a performatividade³⁸ e inclusão escolar não há uma relação de contradição, de oposição, mas o que podemos chamar de relação paradoxal, uma vez que a performatividade precisa da inclusão para funcionar, mas, ao mesmo tempo, é ameaçada por ela. Ou seja, performatividade precisa estar “junto à” inclusão e é justamente por isso que se constituem em um paradoxo. O mesmo movimento acontece nas políticas de alfabetização analisadas nesse trabalho. Precisa-se ampliar o tempo para incluir a todos nos processos de alfabetização, porém, no mesmo movimento estipula-se uma idade certa para alfabetizar e um período adequado para avaliar da mesma forma, aqueles que

³⁸Performatividade, segundo Hattge (2014, p.113), se traduz numa situação, um estado de performance que vivenciamos.

necessitam de tempos distintos para aprender. Além disso, é importante compreender que a performatividade exige que todos participem ou estejam incluídos, ou seja, capturados por essa lógica da medição, comparação e ranqueamento, porém esquece-se que não existem possibilidades para que isso aconteça. Sempre algo vai escapar por se tratar da diferença. Então esse é um efeito do paradoxo dentro do *Fluxo Biopolítico Circular* que tenta capturar a todos, mas sempre alguém vai escapar.

Assim, diante destas discussões me questiono sobre os desafios que esse fluxo de políticas: Ciclo de Alfabetização-PNAIC- ANA está impondo aos docentes de alfabetização e se realmente se constitui numa articulação potente para promover a qualidade da educação no país, num contexto de muitas diferenças, num tempo em que não tem existido espaço para as singularidades conforme nos lembra Traversini (2003).

Dentre essas tensões que a tríade produz podemos então destacar que, nesse bojo dos paradoxos, tanto em relação ao ciclo de alfabetização quanto à ANA, o que prevalece em relação ao PNAIC é que este tem servido de espaço para deflagrar uma medida comum a todos os docentes de alfabetização. Seja em relação a considerar uma idade certa para alfabetizar, seja pela ANA por servir como linha de base para reformulação de políticas, como já analisado, seja pela universalização e padronização dos processos de formação docente que estará sob o foco de análise na próxima subseção.

5.2.2 Universalização e padronização dos processos de formação docente

A formação dos profissionais da educação – professores, especialistas e funcionários da escola – constitui-se elemento central na política de valorização profissional e de melhoria da qualidade da educação básica e da escola pública. O impacto da divulgação dos dados de desempenho dos alunos da Educação Básica e a identificação das necessidades formativas dos professores, tanto para a formação superior inicial quanto para a formação continuada, provocaram, nos sistemas de ensino estaduais e municipais, uma

demanda pela formação continuada de seus profissionais e a criação e desenvolvimento de programas de formação de caráter nacional.

(BRASIL, 2015, p.18)

Como estabelecimento de uma medida comum a todos os docentes de alfabetização no Brasil, a segunda estratégia de governo identificada nesta pesquisa se atribui à reestruturação na política de formação continuada para professores a partir do PNAIC pautada na universalização e padronização dos processos de formação docente.

Naquele momento, a decisão do Ministro sobre o programa considerou a necessidade de universalização do processo de formação. Assim, o PNAIC deveria ser um programa nacional, envolvendo todos os professores alfabetizadores das escolas públicas do país e que deveria também incluir as escolas do campo. A partir desta decisão, iniciamos um esforço de expansão do número de universidades que poderiam participar da formação proposta pelo PNAIC, com o objetivo de ter pelo menos uma Universidade responsável pela formação em cada Estado da Federação. Então, ao final do ano de 2012, convidamos as universidades públicas para desenvolverem uma proposta de formação, que, futuramente, se tornaria o PNAIC (BRASIL, 2015, p.20).

Sperrhake (2013), em sua dissertação, evidencia o quanto a formação de professores é visualizada como a causa e a solução para os baixos e para os altos índices de alfabetização e de alfabetismo/letramento no Brasil. O que é possível evidenciar também a partir do PNAIC, pois, como um programa de formação de professores cujo foco é a alfabetização com qualidade, envolve discursos sobre o ciclo de alfabetização e avaliações externas, a partir da ANA, para conduzir e elevar a qualidade da educação brasileira. Nesse sentido, este fluxo de políticas remetem ao professor alfabetizador o papel central de agente transformador da educação reconhecendo a formação continuada desses professores como um dos caminhos principais para melhorar a qualidade de ensino no país:

Assim, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, nesse sentido, o professor alfabetizador é um dos grandes agentes para atingirmos a meta. Reconhecemos a formação continuada dos professores como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino. [...] (BRASIL, 2015, p.19).

Ao reconhecer e reestruturar a formação continuada de professores como uma das principais vias de acesso para melhorar a qualidade da educação, a estratégia é universalizar e padronizar o processo de formação docente. A primeira vista estes discursos aparecem como uma espécie de valorização do professor, o colocando como agente transformador, mas, ao mesmo tempo, está responsabilizando o sujeito docente pelo sucesso ou fracasso da alfabetização no Brasil.

O baixo desempenho escolar, reflexões sobre a identidade profissional dos professores alfabetizadores, dentre outros aspectos, desencadearam, nas atuais políticas públicas de educação, a necessidade de atender às exigências de melhoria do aprendizado dos alunos. Para isso, eram necessárias transformações sobre as práticas pedagógicas e a mobilização de conhecimentos presentes na teoria na Educação. Significava definir o que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas. Para tal, era fundamental criar uma proposta para o professor alfabetizador a partir de um processo de formação continuada, marcado com a articulação de todas as políticas do MEC, o que deflagrou uma política de Estado ainda em construção. (BRASIL, 2015, p.13).

Essa universalização e padronização da formação continuada é orientada com base em um currículo comum para o Ciclo de Alfabetização pautada em direitos e objetivos de aprendizagem, e vem vinculada também à ideia de um trabalho pedagógico pautado numa perspectiva teórica de emancipação crítica dos alunos para que a consequente melhoria da aprendizagem aconteça. Nesse bojo, esse fluxo de políticas tem atribuído ao professor o papel central de ser o protagonista da sua própria formação e ter condições de rever constantemente seu trabalho (BRASIL, 2015, p.52), com o argumento de ser uma forma de valorizar a identidade profissional do professor. Ou seja, a partir desse discurso a formação continuada de professores alfabetizadores passa a assumir o papel de reafirmar constantemente o papel docente como agente de transformação.

A formação continuada proposta pelo PNAIC tem reafirmado constantemente o papel do professor e a valorização da sua identidade profissional, como um dos agentes de transformação da educação. No PNAIC, temos estudado e refletido sobre diversos temas que suscitam mudanças na prática pedagógica e consequentemente possibilitam a melhoria da aula ministrada, bem como temos rediscutido a prática e consolidado a teoria. (BRASIL, 2015, p.54).

Essa ideia de agente de transformação vem colada aos discursos de salvação atribuídos historicamente à educação e aos professores. Os estudos de Caetano (2017, p.65) nos mostram que essa ideia que “circula fortemente na contemporaneidade, do

professor enquanto salvador da Humanidade” pode estar associada à “articulação entre as características do poder pastoral (salvador do rebanho) e as características da Razão de Estado (funcionário a serviço da Nação) imbricadas na constituição do ofício docente” (CAETANO, 2017, p.65). Apoiada também nos pensamentos de Michel Foucault, Caetano (2017) vai nos mostrando a lógica que cria possibilidades para a circulação e proliferação destes discursos contemporâneos do professor como salvador da humanidade:

Nessa lógica que o professor aparece como uma peça fundamental para o bom funcionamento desse Estado, que depende da educação de seu povo, para se tornar cada vez mais forte e potente [...] aquilo que se diz sobre o professor na atualidade e a forma como ele toma para si determinadas funções e responsabilidades têm fios históricos que aparecem articulados ao deslocamento do poder pastoral para um poder de Estado, em que os sujeitos deixaram de ser conduzidos como um rebanho de ovelhas e passaram a ser governados a partir de um governo político. No entanto, nota-se que algumas características do poder pastoral reaparecem na Razão de Estado, com o fim único de seu fortalecimento. (CAETANO, 2017, p.65).

Como peça fundamental para a melhoria da qualidade da educação no país, os professores são conduzidos a transformar a prática pedagógica a partir do PNAIC, que, por sua vez, propõe momentos de reflexão em grupo, o que induz a olhar para as experiências dos outros colegas, a traçar comparativos, conhecer práticas de sucesso, e, a partir disso, se cria possibilidades para a efetivação de um alinhamento do trabalho docente. É possível perceber isso partindo da análise de como agem e pensam alguns professores alfabetizadores em relação a esses momentos de formação:

[...] ele veio para **tornar o ensino acho que mais unificado**, porque cada um segue um caminho. Ele veio para unir esse caminho para traçar uma linha para o professor trabalhar seria mais ou menos isso [...] (P06, 2017).

[...] então ele veio para mobilizar, para fazer essa reflexão de método mesmo, porque todos aplicavam aquela mesma linha e, se tinha resultados, alguns diferentes, outros iguais, mas se tinha resultados... e aí eu acho que veio para essa **função de estabelecer mais uma linha do ensino... da alfabetização principalmente** [...] (P05, 2017).

[...] quando o programa começou, **foi mais uma luz que a gente viu que vinha do Governo Federal para nós, porque pra gente tirar um pouco dessas nossas dúvidas e ver se realmente a gente estava no caminho certo** e, no local onde eu trabalho, a gente tem poucas opções de cursos e formações. E ele veio para nos ajudar nesse sentido também. Foi um curso que a gente fez, foi muito esclarecedor. A gente também trocou muitas dúvidas com as colegas, a gente fazia as discussões, aí, se a gente estava com algumas dúvidas, às vezes a

gente achava que estava meio errado, que não era assim, a gente ia e trocava uma experiência com a colega que, às vezes, estava com o mesmo problema que a gente. Também foi esclarecedor os textos que a gente leu [...] (P04, 2016).

Ao analisar as relações que os professores estabelecem com os momentos de reflexão em grupo se destacaram outras duas questões. A partir dos excertos, é possível perceber a presença de mais um paradoxo, uma vez que a ideia de alfabetizar todos os sujeitos (leia-se sujeitos diferentes), parece partir da premissa de padronização e universalização tanto de formação, quanto de prática pedagógica. Ou seja, cria-se uma verdade de que, se universalizarmos os processos de formação, unificarmos as identidades docentes e padronizarmos as práticas, a partir de uma base curricular comum (pelos objetivos de aprendizagem), conseguiremos atingir a meta 5 de alfabetizar todos até os 8 anos de idade, alfabetizar todos no mesmo tempo e por meio dos mesmos processos.

Esse é o ponto fulcral dessa tríade de políticas, que gera paradoxos, pois, ao mesmo tempo em que amplia e flexibiliza o tempo da aprendizagem no ciclo de alfabetização por considerar os diversos ritmos de aprendizagem, não considera que existem peculiaridades nos processos de alfabetização. De que também não é possível prever por meios da padronização e universalização da formação docente que todas as crianças do país serão alfabetizadas em sua plenitude. Nesse sentido é necessário esclarecer que o objetivo dessa discussão não é me colocar contra as possibilidades de aprendizagem do sujeito, independentemente de quais sejam as peculiaridades, mas atentar para o fato de que não se pode pensar numa política de alfabetização totalizadora que garanta a alfabetização dos sujeitos em sua plenitude. E mais, não se pode pensar uma política de formação docente padronizada, que incida sobre a unificação das identidades e das práticas docentes, uma vez que o que se encontra no contexto escolar é sempre a diferença. A diferença nos ritmos de aprendizagem, na maneira como cada um constrói os processos de leitura e escrita e como se relaciona com o conhecimento.

Fazer tal questionamento não impede que possamos pensar possibilidades distintas de intervenção pedagógica, prever meios, articular formas para contribuir com uma aprendizagem consolidada das crianças em leitura, escrita, mas garantir, obrigatoriamente, que, ao final do decênio do Plano Nacional de Educação, em 2024, todas as crianças, em âmbito nacional, estejam alfabetizadas, é pensar numa revolução inexecutável. Acredito sim que devemos pensar em pequenas revoltas diárias. Em

buscar outras formas, outros modos de ver a alfabetização, partindo de cada realidade escolar, para que, assim, possamos contribuir para que a alfabetização se concretize, ou que avance dentro das possibilidades de cada contexto escolar. Apropriando-me das contribuições de Veiga-Neto (1995, p.49), retomo que “a descrença na revolução, não é para dizer que nada podemos mudar, mas é, sim, para dizer que se queremos mudanças temos de partir para essas pequenas revoltas diárias”. É dizer que não podemos viver simplesmente num paraíso utópico sem colocarmos sob suspeita os discursos que sustentam nossas práticas, nossos modos de pensar e de ser professor.

Em relação aos discursos que sustentam modos de pensar e de ser professor destaco um segundo ponto que aparece nas falas trazidas anteriormente. Trata-se da maneira como as professoras incorporam e problematizam alguns discursos. Por exemplo: os questionamentos que elas produzem em relação à padronização da ANA não aparecem em relação à padronização dos processos de formação e do trabalho docente. Elas acreditam que existe um jeito certo de alfabetizar. Acredito que este convencimento de que existe uma maneira certa de alfabetizar parte da reflexão que cada professor faz no grande grupo, uma vez que os professores são conduzidos a repensar seu trabalho sempre olhando para as experiências de sucesso dos outros colegas, o que para mim remete aos objetivos principais da tríade que é gerenciar o risco da não alfabetização no coletivo operando sobre o individual do trabalho docente.

Nesse sentido, reitero que esse *Fluxo Biopolítico Circular*, ao operar sobre o sujeito docente, a partir dos princípios da universalização e padronização dos processos de formação, o torna um objeto de produção de uma biopolítica contemporânea, pois a formação continuada dos professores, a partir do PNAIC, é vista como via principal para melhorar as condições da alfabetização no país e elevar a taxa de alfabetismo. Nessa esteira de produção contemporânea do docente de alfabetização, me aproveito das discussões de Gadelha (2009, p.173) para mostrar como Foucault considera o sujeito como objeto de produção. Ele relata que o sujeito é uma “invenção moderna: ele é da ordem da produção, de uma produção historicamente situada”, ou seja, os docentes desse período, suas identidades estão sendo produzidas a partir do que se prescreve nacionalmente para alfabetização nesse período. Com isso, essa biopolítica contemporânea mostra sua produtividade, por meio do discurso, uma vez que controla, regula a produção de sujeitos em dados momentos históricos, constitui identidades, maneiras de ser e agir como docentes de alfabetização. Assim, o discurso é aquilo que faz operar no sujeito a articulação, o cruzamento entre o poder e o saber, entre as

estratégias de governmentação e produção de saberes para que uma determinada política pública se efetive. Dessa forma, “mais do que subjetivo, o discurso subjetiva”, (VEIGANETO, 1995, p.26). É este, o ponto que encerra este eixo de análise, mas que abre as possibilidades de discussão do eixo seguinte, uma vez que, ao analisar a forma como a tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA opera sobre o sujeito docente, evidenciei alguns efeitos a partir da análise de como os professores alfabetizadores se subjetivam a esses discursos, como se curvam a eles e direcionam seus modos de pensar a partir dessas verdades. Dessa forma, os processos de subjetivação aparecem como elementos centrais para que essa tríade de políticas se efetive para gerenciar a alfabetização no Brasil.

5.3. Os processos de subjetivação e os efeitos sobre o sujeito docente

Se Foucault aproxima saber de poder, numa quase fusão, para ele não são a mesma coisa. “Poder e saber são dois lados de um mesmo processo”. [...] As relações de força constituem o poder, enquanto que as relações de forma constituem o saber; mas aquele tem o primado sobre esse. O poder se dá numa relação “flutuante”, isso é, não se ancora numa instituição, não se apóia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e se sustenta em elementos formais que lhes são exteriores: luz e imagem, olhar e fala; por isso, o saber é apreensível, domesticável, volumoso. Poder e saber se entrecruzam nos sujeitos, seu produto concreto...[...]..., e não num universal. Aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o discurso, ou seja, é justamente no discurso que vêm se articular poder e saber.

(FOUCAULT, 1993, p.95)

A partir da operação da tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA, cujo foco vejo ser conduzir o sujeito docente, foi possível identificar que, para que as atuais políticas de alfabetização se efetivem, é necessário operar numa terceira dimensão, na qual aparece as relações de saber e de poder que os professores exercem consigo mesmos. Trata-se da subjetivação.

A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos de composição e recomposição de forças, práticas e relações que se esforçam ou operam para transformar o ser humano em diversas formas de sujeito, que sejam capazes de se constituir em sujeitos de suas próprias práticas, bem como, das práticas de outros sobre eles. (ROSE, 2011, p.236).

Essas relações são da ordem da produção de verdades por meio do discurso do saber estatístico e pelas relações de poder estabelecidas nas práticas de governo, as quais os professores alfabetizadores são submetidos. Após discorrer sobre essas duas ordens, do saber e do poder, que relacionei aos dois primeiros domínios da obra de Foucault: ao ser-saber e ao saber-poder, discorro, neste último eixo de análise, sobre a relação que estabeleço com o terceiro domínio do autor: o ser-consigo. A partir da última fase de Foucault, aproximo a terceira dimensão que a tríade opera desdobrando-a em processos de subjetivação docente que se constituem no entrecruzamento das relações entre saber e poder. Ou seja, não podemos visualizar uma separação entre essas dimensões. Assim como a própria obra de Foucault. Que não tem uma divisão estanque, não abandona uma coisa para depois operar com outra. Saber, poder e subjetivação são três dimensões que estão permanentemente articuladas.

Nesta terceira dimensão que atribuo ao terceiro domínio do autor, o ser-consigo, mostro como se dá a relação que os sujeitos docentes estabelecem consigo mesmos, a partir do momento em que se subjetivavam às verdades produzidas pelos discursos do campo da alfabetização e às técnicas de governo e de condução da conduta que se efetivam prioritariamente por meio dos processos de formação docente a que são submetidos. A partir das contribuições de autores contemporâneos, problematizo como emerge a subjetividade neste entrecruzamento de relações entre saber-poder-subjetivação. Vejo que, no entrecruzamento de relações que se dá no sujeito docente (objeto desta pesquisa), está o produto concreto, ou seja, os efeitos desses processos de subjetivação que conduzem os modos de ser, pensar e agir entre os docentes de alfabetização. (VEIGA-NETO, 1995).

Nesse sentido, a terceira dimensão desta biopolítica contemporânea se relaciona ao terceiro domínio de Foucault (ser-consigo) à medida que as relações de si para consigo mesmo, ou seja, do professor alfabetizador com ele mesmo, são colocadas em movimento. São os modos, os processos de subjetivação pelos quais os docentes são conduzidos a atuarem sobre si próprios.

[...] Modos de subjetivação, através dos quais os indivíduos são levados a atuar sobre si próprios, sob certas formas de autoridade, em relação a discursos de verdade, por meio de práticas do self, em nome de sua própria vida ou saúde, de sua família ou de alguma outra coletividade, ou inclusive em nome da vida ou saúde da população como um todo (RABINOW;ROSE2006, p.29).

Vimos que, com a atualização do conceito de biopolítica, a partir do que os autores Rose e Rabinow destacam, que os processos de subjetivação podem ser compreendidos como um terceiro eixo ou aspecto que compõe a biopolítica. A este movimento que compõe o terceiro eixo, esta terceira dimensão, não podemos deixar de considerar a compreensão de Foucault sobre relação do sujeito consigo mesmo. A essa relação, ele chama de ética. A ética é compreendida como o modo “como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações”. (VEIGA-NETO, 2016, p.81). Assim, a ética é constituída por este movimento, pela relação de si para consigo. (VEIGA-NETO, 2016, p.81), e uma vez, entendida na relação que cada sujeito estabelece consigo mesmo, é um dos elementos constituintes da história do presente que opera simultaneamente na produção de um sujeito. Segundo Veiga-Neto (2016, p.82), esta operação da ética só pode ser colocada em movimento em relação com outros dois eixos: o ser-saber e o ser-poder. Por isso, da produtividade da tríade de políticas Ciclo de Alfabetização-PNAIC_-ANA. Pelos movimentos produzidos simultaneamente que colocam o sujeito docente como objeto destas três dimensões: saber-poder-subjetivação.

A ética – a saber, essa relação de si para consigo mesmo, ou seja, como cada um se vê a si mesmo – só pode ser colocada em movimento como um dos “elementos” de uma ontologia, que por sua vez, já pressupõe os outros dois eixos – do “ser-saber” e do “ser-poder” – operando simultaneamente. (VEIGA-NETO, 2016, p.82).

No interior dessa dimensão ética, podemos perceber que as formas de governo que cada um faz operar sobre si mesmo funcionam a partir de dois movimentos. Um dos movimentos é o de reafirmar e dobrar sobre si mesmo as verdades produzidas pelos discursos de uma determinada época ou campo, quando cada professor assume para si

as verdades do campo da alfabetização e passa a agir e conduzir as suas próprias ações a partir dessas verdades. Ou seja, passa a subjetivar-se e dobrar-se a essas verdades.

Um segundo movimento, que compõe também esse eixo da relação do sujeito consigo mesmo, aparece nas formas de resistência, nos modos de alguns professores alfabetizadores resistirem aos meios das atuais políticas de alfabetização conduzirem o trabalho docente. Isso poderá ser visto nos questionamentos dos professores em relação às verdades produzidas. Assim posso dizer que a operação sobre o professor alfabetizador contemporâneo é projetada por três eixos: saber-poder-subjetivação. Nesta projeção, ele é visto como um produto dos saberes, do poder e da ética:

Colocado no espaço projetado pelos três eixos, o sujeito é um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética. Mas como essa produção do sujeito não é mecânica, causal, não se pode pensar nos elementos que constituem os três eixos operando independentemente entre si. Ao contrário, não só sempre atuam ao mesmo tempo, como, ainda e principalmente, os constituintes de cada eixo se deslocam para os eixos vizinhos por meio do sujeito em constituição, o qual flutua no espaço definido pelo feixe de coordenadas que o projetam sobre os eixos. (VEIGA-NETO, 2016, p.82).

Esta projeção sobre o sujeito não pode ser vista como mecânica, mas constituída por deslocamentos entre os três eixos (ser-saber; ser-poder; ser-consigo), que são elementos constituintes que flutuam e se disseminam em espaços abertos, tempos flexíveis, mas controlados. Próprios da sociedade de controle. Segundo Veiga-Neto (2006, p.18), a partir da ênfase no controle, houve uma crescente importância às instâncias que operam na produção de subjetividades, inclusive, as relações de força que deslocaram essa ênfase alteraram “substancialmente até mesmo os processos de subjetivação” (VEIGA-NETO, 2006, p.18).

Desta forma, a partir desses dois movimentos analisados neste último capítulo – a produção de verdades e de estratégias de governo – problematizo a partir de agora as relações que os professores alfabetizadores estabelecem consigo mesmo, como se dobram ou resistem aos discursos produzidos como verdadeiros, ao ponto de conduzir ou não o trabalho docente.

[...] os discursos não são, em si, nem falsos nem verdadeiros, mas definem regimes de verdades que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário; assim, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam. **A questão é: os discursos – bem como os silêncios- se distribuem em níveis diferentes e constantemente cambiantes, cuja variação é função de múltiplos elementos, tais como “quem fala” e “quem escuta”, sua posição na trama discursiva, suas relações dentro de uma instituição e as relações entre diferentes**

instituições. São os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinados, isso é, que estabelecem um regime de verdade (VEIGA-NETO, 1995, p.36). [grifos meus]

A partir desse primeiro movimento que compõe essa dimensão ética, da relação do sujeito consigo, percebo que essas relações que definem os regimes de verdade a partir da tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA são estabelecidas para fabricar subjetividades docentes, nos apontando que isso não é resultado de uma prática isolada, mas das relações que se estabelecem entre o cruzamento do discurso (saber) com as estratégias de governo (poder), aos quais os docentes de alfabetização são submetidos. (VEIGA-NETO, 1995, p.44).

A partir desse cruzamento entre saber-poder-subjetivação, apresento na subseção seguinte, elementos que nos mostram como o docente de alfabetização reage a esses processos de subjetivação, nas relações que ele estabelece com os outros e consigo mesmo, seja reafirmando e dobrando sobre si mesmo as verdades produzidas pelos discursos, ou pelas formas de resistir a eles.

5.3.1. Que efeitos as verdades produzidas pelos discursos provocam no professor alfabetizador

Ao analisar como o professor alfabetizador reage às verdades produzidas por alguns discursos proferidos pelas atuais políticas de alfabetização, observei alguns efeitos a partir de dois movimentos. O primeiro, quando os professores se dobram e reafirmam alguns discursos de verdades produzidos sobre a alfabetização no Brasil. O segundo, quando os professores resistem às verdades constituídas em determinados momentos, quando questionam a padronização da ANA e de outras avaliações em larga escala, trazendo a ideia da resistência, mostrando que onde a poder há resistência e reversibilidade de comando.

Nesses movimentos, nas relações que se estabelecem a partir do exercício do poder sobre si mesmo, percebo que a subjetivação³⁹ é um recurso, uma tática ou procedimento de regulação que define o momento e o modo para os sujeitos

³⁹“A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos de composição e recomposição de forças, práticas e relações que se esforçam ou operam para transformar o ser humano em diversas formas de sujeito, que sejam capazes de se constituir em sujeitos de suas próprias práticas, bem como, das práticas de outros sobre eles.” (ROSE, 2011, p.236).

desenvolverem capacidades de autogoverno e convocarem a si mesmos a serem responsáveis pela efetivação dessas políticas públicas de alfabetização. Ou seja, define o momento e o modo de como os docentes de alfabetização se dobram às verdades produzidas pelos discursos destas políticas.

A possibilidade de impor limites “liberais” sobre a extensão e o objetivo do governo “político” tem sido sustentada pela proliferação de discursos, práticas e técnicas através das quais as capacidades de autogoverno podem ser instaladas em indivíduos livres a fim de fazer com que suas próprias formas de condução e avaliação de si mesmos estejam alinhadas com objetivos políticos (ROSE, 2011, p.216).

Estas técnicas instauradas sobre os professores alfabetizadores é característica da racionalidade de um governo neoliberal, que não intervêm diretamente, mas está sempre em vigilância, circundando, conduzindo, governando e controlando os sujeitos. Trata-se do que Foucault chamou de racionalidade dos governados, a qual vai servir de regulagem para as ações do governo. Nesta discussão, me aproximo do pensamento de Foucault (2008b) para mostrar como essa racionalidade contemporânea se apresenta de forma a não pautar-se somente pelo interesse de quem governa, mas pelo interesse de quem é governado também, pois a concorrência entre turmas, escolas, municípios e regiões convoca e subjetiva os sujeitos docentes a repensarem suas práticas e conduzindo assim o trabalho docente. Este é o momento e o modo com que a subjetividade opera. Pelo princípio da concorrência, esses sujeitos são governados e autogovernados servindo de regulagem, dando sustentação e materializando as ações do governo. Assim, se responsabiliza um grupo da população pelos riscos e se convoca para mudar tal realidade que, de certa forma, cerca quem é governado e controla todos, a fim de concorrer por melhores resultados. É neste bojo do movimento neoliberal, embalado pela concorrência, que as atuais políticas de alfabetização atingem seu objetivo, pois não se trata apenas de um governo individual dos sujeitos, mas do gerenciamento de riscos no âmbito coletivo.

Tais técnicas instauradas nesses processos de subjetivação podem ser percebidas como uma expertise da subjetividade, uma vez que se dá ao mesmo tempo pelas ações de uns sobre os outros, mas também sobre si mesmo no momento que estas ações se materializam. Estas ações que se dão sobre si mesmos são compreendidas como técnicas de si (VEIGA-NETO, 2006, p.23), ou seja, como tecnologias do eu, que identifiquei nesta pesquisa operando pelos sentimentos de responsabilização e culpabilização docente.

[...] as tecnologias do eu são um conjunto de técnicas “que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda dos outros, certo número de operações sobre os seus corpos e sua alma, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser”, de modo que consigam uma transformação de si mesmos, cujo objetivo é “alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (FOUCAULT 2001, p.1604 apud VEIGA-NETO, 2006, p.23).

Se analisarmos as falas das professoras veremos estas tecnologias do eu operando nos momentos em que os docentes se dobram aos discursos produzidos pelas avaliações externas em larga escala, por meio da ANA, ou aos discursos produzidos a partir do PNAIC. Aos discursos produzidos pela ANA, os professores se dobram quando acreditam que ela apresenta um resultado real e confiável, e que o trabalho docente precisa ser repensado se os resultados ficarem abaixo do esperado, subentendendo-se que a culpa pode ser ou parecer do professor.

A ANA, diferente da provinha Brasil, te dá um resultado real, te possibilita enxergar que nível que aquela turma está, sem mascarar nada. Tu vai fazer e o resultado que tiver ali se for muito abaixo, como ela é aplicada em todo o país, é de se repensar o que está acontecendo, o que aconteceu [...] uma provinha ANA te dá essa clareza de quem tem essa condição, de quem está com condições para o 4º ano de forma clara e de quem não está. Acho que ela é bem válida, é importante. Ela te dá um resultado real e é padrão [...] A ANA é uma padrão que te dá um resultado real [...], e aí, assim, se tem um resultado padrão, confiável. (P05, 2017). [grifos meu].

Eu posso estar ensinando uma coisa que ela não aprendeu ainda e a ANA vai mostrar isso, e **aí, em nível de sistema de medida, vai sair o quê? Que o aluno tem uma defasagem? E aí, que ele pode não ter uma defasagem! Ele pode não ter aprendido ainda. (P06, 2017). [grifos meu].**

Aos discursos produzidos pelo PNAIC, os professores se dobram quando afirmam que devem mudar sua maneira de ser e agir, que o programa veio dar uma luz para trilhar o caminho correto da alfabetização, ou ainda, quando acreditam que a proposta de tempo de alfabetização ampliado é interessante:

[...] o PNAIC trouxe pra mim não sei se insegurança ou desacomodação. Talvez seja isso. Por isso que a gente se sente um pouco, **porque tem que mudar. A gente tem que mudar muita coisa** e eu me sinto desacomodada, desconfortável. (P06, 2017). [grifos meu].

[...] o PNAIC, quando ele começou, foi mais uma luz que a gente viu que vinha do Governo Federal para nós [...] pra tirar um pouco das

nossas dúvidas e ver se realmente a gente estava no caminho certo. (P04, 2017).

[...] eu acho que essa proposta de todos alfabetizados na idade certa é interessante porque dá um tempo maior para criança. Não tem aquela pressa que, no antigo sistema, tinha, de série, na 1ª série todos já tinham que está lendo. Agora tem um tempo maior para alfabetização. A proposta em si é interessante [...] É interessante na verdade que todos os alunos estejam alfabetizadas até o final do terceiro ano. Mas eu acho que ela desconsidera um pouco as nossas realidades, porque, da maneira com que a gente avalia, se deu certo o trabalho que foi desenvolvido. Porque a gente tem muitas realidades diferentes dentro de uma sala de aula. E, quando vem uma maneira de avaliar única, às vezes isso acaba não mostrando a realidade que a gente tem realmente. Mas eu acho que essa proposta de todos alfabetizados na idade certa é interessante porque dá um tempo maior para criança. A proposta em si é interessante. Eu acho que é a maneira como ela é avaliada que não concordo muito, com o modo de avaliação. (P09, 2017).

A afirmação de que o programa veio dar uma luz, orientar a prática alfabetizadora do professor reafirma outra verdade produzida ao implementar o PNAIC. A transformação da prática a partir de uma proposta de formação continuada que mobilize os conhecimentos presentes na teoria da educação. De acordo com o programa “[...] para isso, eram necessárias transformações sobre as práticas pedagógicas e a mobilização de conhecimentos presentes na teoria na Educação. Para tal, era fundamental criar uma proposta para o professor alfabetizador a partir de um processo de formação continuada [...]” (BRASIL, 2015, p.13). A partir da maneira, de como os professores se doiram a esse discurso de verdade, apresentado no Caderno de Formação de 2015, podemos identificar a mobilização de conhecimentos que o professor faz, quando relata, por exemplo, as metodologias e métodos de ensino que utiliza, e de como esses conhecimentos podem ser aproveitados dentro da proposta do programa:

Durante esse tempo eu pude, através de formações, conhecer algumas metodologias que surgiram [...], o que eu penso, assim, em relação a todas essas metodologias que surgem é que elas vêm e confundem um pouco a cabeça dos professoras porque ela passa por um modismo. Quando teve o GEEMPA, era um modismo, todo mundo usava o GEEMPA, parecia um método milagroso que ia fazer todos os alunos lerem e escreverem no tempo certo, e cada um veio, sucessivamente, da mesma forma, e isso eu acho que confunde o professor[...] mas quando participei do Pacto, eu já usava o método das boquinhinhas e vi que daria pra fazer muitas das propostas do Pacto, atingir aqueles eixos usando a metodologia das boquinhinhas. (P07, 2017).

A segunda questão era do método! Quando a gente é nova, estava com medo de fazer alguma coisa errada. Todo mundo achando que não é

assim [...] e aí tu vai mesclando, vai fazendo uma salada do teu método e, daqui a pouco, tu vai perdendo a tua linha. (P05, 2017).

A essa mobilização de conhecimentos presentes na teoria da educação, podemos ver refletida a questão de método como uma questão que conduz o trabalho do professor e pode ser atribuída à constituição de um regime de verdade de um determinado tempo que regula as ações dos professores por meio de processos de subjetivação. Podemos ampliar a discussão sobre essas manifestações de verdades citando os estudos de Soares (2016), quando afirma que a nossa história da alfabetização no Brasil é uma história de mudança de método em método, conforme a tendência do momento, e, por esse motivo, podemos pensar a história da alfabetização, a partir de uma tríplice relação, de saber-poder-subjetivação, saberes produzidos numa determinada época para constituir determinados modos de conduzir a prática alfabetizadora.

Como podemos ver nos excertos citados acima, a produção de verdades se efetiva quando os professores alfabetizadores se dobram aos discursos produzidos e se subjetivam a eles. No entanto mostram um segundo movimento, quando resistem às verdades constituídas em determinados momentos, quando questionam a padronização da ANA, do modo de avaliar do PNAIC, aparecendo dessa forma, a ideia da resistência, mostrando que, onde existe poder, há resistência. Diante disso, é possível perceber um deslocamento, alguns professores reafirmando discursos de um regime de verdade de uma época e outros já os questionando, mostrando-nos que os processos de subjetivação se desenvolvem a partir de tensões e resistências. Essa forma de questionar os discursos produzidos representa um escape da operação das três dimensões desta biopolítica contemporânea. Um escape que mostra a vontade dos professores alfabetizadores constituírem outras formas de pensar a docência. Isto nos mostra que não podemos analisar os processos de subjetivação separadamente.

Trata-se, ao contrário, da análise das relações complementares, entre três elementos distintos, que não se reduzem uns aos outros, que não se absorvem, uns aos outros, mas cujas relações são constitutivas umas das outras. Esses três elementos são: os saberes, estudados na especificidade da sua veridicção; as relações de poder, estudadas não na emanção de um poder substancial e evasivo, mas nos procedimentos pelos quais a conduta dos homens é governada; e enfim os modos de constituição dos sujeitos a partir das práticas de si. É realizando esse tríplice deslocamento [...] que se pode, assim me parece, estudar as relações entre verdade, poder e sujeito, sem nunca reduzi-las umas às outras. (FOUCAULT, 2011, p.10).

Nesse sentido, é a partir dos deslocamentos entre saber-poder-subjetivação que podemos pensar os saberes estatísticos, mobilizando a constituição de verdades sobre a alfabetização, seja a partir da Avaliação Nacional da Alfabetização, ou da formação continuada por meio do PNAIC, e, dessa forma, operam sobre o sujeito docente influenciando nos modos de ser e agir dos professores alfabetizadores, o que implica dizer que, ao mesmo tempo, abrem possibilidades, escapes que parecem contra conduta, mas que são processos que contemplam práticas de liberdade de cada professor a partir das relações que estabelecem consigo mesmo e de como operam sobre si. (LOCKMANN, 2017, p.4).

Isto pode significar a legitimidade do poder das atuais políticas de alfabetização ou um desvio dos professores alfabetizadores para constituírem outras formas de serem governados ou se autogovernarem. Podem significar reversibilidade de comando. Foucault nos diz que “em qualquer relação humana, sejam elas pessoais, institucionais e/ou econômicas, o poder está presente” (FOUCAULT, 2012, p.269), mas, ao mesmo tempo, alerta: “toda relação de poder implica a possibilidade de resistência, escapatória, fuga, reversibilidade de comando” (FOUCAULT, 2012, p.269).

A estes dois movimentos, de subjetivar-se e de resistir, posso atribuir a dois momentos compreendidos por Veiga-Neto (2006, p.25) para pensar como o poder age. O poder “deve ser analisado nos movimentos que acontecem ao longo das malhas da rede social, em cujos nós se situam os indivíduos que, ao mesmo tempo em que se submetem ao poder, são capazes de exercê-los”. Ou seja, o poder é exercido quando colocado na relação entre os sujeitos. Partindo disso, vejo que o fato de os professores se dobrarem aos discursos produzidos pode ser atribuído à submissão ao poder e a resistência como a capacidade de exercê-lo ao problematizar uma ação. Este olhar, lançado para esse duplo movimento que o poder estabelece, parte da compreensão que o poder é constituído pelas relações que o atravessam e, por isso, sempre abrem possibilidades de resistência. “Sempre é possível exercer uma resistência, nesse caso entendida como uma (re)ação ou, se quisermos, como uma ação de contra poder. Resistir a uma ação de poder significa problematizar tal ação, valendo-se, para isso, também do poder.” (VEIGA-NETO, 2006, p.22).

Olhar as relações de poder dessa forma é compreender que se estabelecem no interior do jogo entre saber-poder-subjetivação, que as relações estabelecidas entre discurso e práticas de governo produzem efeitos em cada um, nas formas de agir e viver a prática alfabetizadora. Pensar dessa forma não significa colocar-me contra ou a favor

dos discursos que circulam na contemporaneidade, mas mostrar que esses discursos não são naturais. Eles são constituídos historicamente e fazem parte do jogo entre saber-poder-verdade. (LOCKMANN, 2017). Esse jogo que opera pela subjetivação age pelo menos em duas direções: definindo modos de ser e agir como docentes de alfabetização que se dobram às verdades produzidas pelas políticas, ou resistindo, questionando e conduzindo suas ações de outros modos que escapam à lógica imposta pelas políticas.

Por um lado, como quis evidenciar Foucault, o exercício do poder apresenta-se sempre vinculado à manifestação de verdade. Assim, vimos um governo da verdade sob a forma de subjetividade. (FOUCAULT, 2010). Nesse processo é possível perceber como a subjetividade é constituída por discursos externos que circulam na sociedade, mas que, por meio dos processos de subjetivação, se transformam em internos, se transformam em discursos do próprio sujeito, quando este se subjetiva a partir das relações que estabelecem com os outros e consigo. Assim, percebe-se como esse processo de subjetivação se faz por dobra.(LOCKMANN, MACHADO e FREITAS, 2015).Ou seja, como determinadas verdades que circulam na exterioridade desse sujeito, como vemos no caso das políticas de alfabetização, acabam se dobrando e se tornando o lado de dentro do sujeito.A sua interioridade no momento em que o sujeito as incorpora. Essa maneira de pensar os processos de subjetivação partindo do processo de dobra nos permite pensar que o “[...] lado de fora não é um limite fixo, mas uma matéria móvel, animada de movimentos, de pregas e de dobras que constituem um lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro do lado de fora” (DELEUZE, 2005, p.104). Assim, a dobra atribuída por Deleuze, se materializa quando os professores alfabetizadores se curvam às verdades produzidas na contemporaneidade e se modificam constituindo exatamente o que os discursos externos prescrevem. Ou seja, o trabalho da tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA é dobrar no professor alfabetizador as verdades por ela sustentadas. É deslocar para a interioridade docente modos de ser e pensar a prática alfabetizadora a partir do governo e assim produzir subjetividades docentes a partir dos processos de subjetivação.

Porém, além desses processos de subjetivação que se fazem por dobra, talvez possamos pensar em outros processos que se fazem por rasgaduras na ordem instituída. A subjetivação se materializa em dobras no sentido atribuído por Deleuze quando o sujeito se curva, se inclina às verdades produzidas, constituindo camadas que vão se sobrepondo, assim como se fosse um tecido sendo dobrado, em que o lado de fora vai se transformando no lado de dentro, ou seja, se transformando na interioridade do sujeito,

por isso a relação com a dobra, à medida que o sujeito estabelece uma relação de poder consigo mesmo e incorpora os discursos externos, ele se curva se dobra e a exterioridade vai se sobrepondo à interioridade e reorganizando os modos de pensar de acordo com aquilo que estava posto pelo lado de fora. Pensando em processos de rasgadura as políticas podem não se efetivarem em sua totalidade, ou se efetivarem de outros modos, mostrando desvios na forma dos sujeitos incorporarem os discursos e não se dobrarem da forma que foi preconizado. Dessa forma, a rasgadura aparece quando as relações de poder geram resistência, ou desvios, materializando escapes ou paradoxos, à medida que o sujeito estabelece uma relação de poder consigo mesmo mas não incorpora os discursos externos em sua totalidade, ele problematiza o que está posto pelo lado de fora. A este escape da subjetivação vejo como uma rasgadura. A rasgadura representa um rompimento nas relações de poder. É o efeito de uma dobra que não se efetivou em sua totalidade. Ela representa uma ruptura, um desvio nas relações a partir da resistência que se estabeleceu. Se considerarmos o significado da palavra “dobra” no dicionário da Língua Portuguesa veremos que significa parte de um tecido que faz volta sobrepondo-se a outra parte como se fosse uma prega. Já a palavra “rasgadura” significa ato ou efeito de rasgar, de abrir um rasgo em alguma coisa; rasgamento. Corte ou ruptura de uma superfície qualquer, especialmente de tecidos; rasgo, rasgão.

Partindo da concepção Foucaultiana de que o sujeito é constituído numa trama histórica, podemos pensar então que a subjetivação se dá nesse processo de constituição do sujeito, a partir das relações que são estabelecidas, mas que podem ser acolhidas ou não por esse sujeito. Ou seja, os sujeitos docentes podem dobrarem-se, em parte, aos discursos instituídos pelas políticas ou podem produzir rasgos, resistindo a alguns dos discursos instituídos como verdadeiros, mesmo sem romper com tudo que é preconizado pelas políticas. A rasgadura não significa um rompimento total com as políticas, mas outras possibilidades de ser, de viver e de conduzir a sua prática docente, mesmo quando o objetivo é atingido: os alunos se alfabetizam, as proficiências são atingidas e o IDEB é alcançado. Então, se a “dobra de Deleuze é a prega que dá uma curvatura ao lado de fora e constitui o lado de dentro” (LOCKMANN, MACHADO e FREITAS, 2015), a rasgadura pode ser a brecha, a ruptura, a resistência, um desvio que possibilita que novas formas de ser e de conduzir a prática docente sejam efetivadas, para além do já instituído pelas políticas.

Nesse sentido, os conceitos de dobra e de rasgadura são produtivos para pensar os efeitos dessas relações de poder a partir da operação da tríade Ciclo de

Alfabetização-PNAIC-ANA. Num *Fluxo Biopolítico Circular* tenta atingir e dobrar a todos os docentes de alfabetização, mas gera rasgaduras a partir do momento em que as verdades produzidas por estas políticas de alfabetização não são incorporadas em sua totalidade.

Assim é possível perceber como as três dimensões de uma biopolítica contemporânea opera em três esferas: pelo saber, pelo poder e pela subjetivação agindo num fluxo complexo de relações que não só acomodam os discursos tomados como verdadeiros numa determinada época, mas também, justamente pelos fluxos, possibilitam escapes e uma reversibilidade de comando. Eis que consigo então estabelecer um vínculo com o projeto de Foucault e transitar por três momentos que definem sua obra: ser-saber; ser-poder; ser-consigo, e nesse último pensar como efeitos dos processos de subjetivação a produção da subjetividade docente que pode se efetivar tanto por dobra como por rasgadura.

Com isso, acredito que Foucault ao pensar a produção do sujeito nos deixou pistas, nos deu subsídios para problematizar na contemporaneidade a constituição do sujeito e das políticas de educação. O que nos resta agora é aproveitar sua obra para identificar os efeitos disso.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES... ENTRE FINS E RECOMEÇOS.

[...] a experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação, no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade.

(LARROSA, 1994).

Como forma de compreender o mundo, algumas das verdades que são produzidas nele, de entender como modos de pensar as políticas contemporâneas de alfabetização vem se constituindo e permanentemente se reconstituindo, busquei nesta trajetória de pesquisa problematizar qual o projeto da racionalidade neoliberal que se apresenta na atualidade para gerenciar a alfabetização no Brasil. Ao trilhar os caminhos desta pesquisa, também fui me reinventando, foram aparecendo figuras que me dobraram ou que me rasgaram, que constituem minha interioridade, me mostrando que a experiência que estabeleci comigo mesma é resultado de um processo histórico no qual se entrecruzam discursos que propus problematizar.

Para isso, fui buscar num recorte local, concepções, modos de ser e pensar a docência no âmbito do Ciclo de Alfabetização, focando nos professores alfabetizadores que participaram das formações do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no município de Tavares e se mantiveram atuando no Ciclo de Alfabetização até 2017.

Problematizar a tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA, foi o mesmo que desmontar um quebra-cabeça da minha trajetória enquanto docente de alfabetização e remontá-la, colocando cada peça de volta em seu lugar, mas agora com outro olhar, compreendendo algumas das relações que se estabelecem, percebendo figuras que vão surgindo e outras possibilidades que vão se abrindo ao pensar a alfabetização.

As experiências que estabeleci, desde os primeiros passos da pesquisa, passando pelo grupo de orientação, pelo grupo de pesquisa, pelos estudos que fui buscar a partir das sugestões da banca de qualificação, pelas relações que estabeleci comigo mesma ao observar o lócus da pesquisa, foram fundamentais para que este momento final chegasse. Mas o sentimento que me envolve não é que cheguei ao final. Cheguei ao

final sim de uma primeira etapa de pensar como se gerencia a alfabetização na contemporaneidade, mas instigada, provocada a seguir, a pensar, a recomençar a partir da curiosidade sobre os efeitos que estas políticas podem causar na produção de um sujeito infantil alfabetizado, que é o produto final deste projeto neoliberal.

Os espaços que circulei, enquanto pesquisadora, professora alfabetizadora e estudante me mostraram que o pensamento é algo que trabalha em movimento e que nos desloca de lugar o tempo todo, produzindo dobras e rasgos na nossa constituição enquanto sujeito. Isso aconteceu no decorrer da pesquisa quando senti a necessidade de deslocar o pensamento e me reinventar a partir de um conceito chamado *engrenagem* para um conceito chamado *fluxo*. Esse deslocamento se deve ao fato de após circular por esses espaços me dar conta que a ênfase da minha discussão neste trabalho não recai tanto numa sociedade disciplinar, mas sim de controle. O que significa dizer que uma não anula a outra, mas se incorporam de acordo com a racionalidade de um projeto neoliberal. Por isso, o deslocamento do termo *Engrenagem Biopolítica Circular* para *Fluxo Biopolítico Circular*.

A ideia de que um tipo de projeto de sociedade não anula o anterior, mas o incorpora, também pode ser trazido para a discussão da perspectiva que adotamos. Tentei mostrar isso pela minha trajetória docente, a partir dos deslocamentos de perspectivas e concepções que fui me submetendo para colocar o pensamento em permanente movimento. Mostrei que somos sujeitos constituídos por diversas perspectivas teóricas, o que significa também dizer que uma não anula a outra, mas as incorporamos num processo de construção histórica do sujeito, uma vez que somos sujeitos inventados, produzidos por essa história que ao mesmo tempo ajudamos a construir.

Para chegar nessa compreensão foi necessário entender que as relações não se dão numa dinâmica de causa e consequência, num processo dicotômico, mas de relações de imanência que vão surgindo no íntimo das relações e que vão se materializando, se constituindo e produzindo efeitos. Para identificar alguns dos efeitos deste projeto contemporâneo de gerenciar a alfabetização procurei pistas, caminhos, trajetões que me levassem a compreender a constituição da tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA, de como ela opera sobre o professor alfabetizador e que efeitos produz nesse sujeito docente.

Identifiquei dentro deste projeto contemporâneo alguns efeitos que mostram paradoxos, outros que mostram a produtividade desta forma de gerenciar a alfabetização operando diretamente sobre o professor alfabetizador.

A partir das discussões da tríade identifiquei três dimensões de uma biopolítica contemporânea que se desdobra com o objetivo de capturar o sujeito docente em três dimensões: pelo saber; pelo poder e pela subjetivação. Busquei relacionar estas três dimensões com as três fases do projeto de Foucault ao pensar a produção do sujeito moderno: ser-saber; ser-poder e ser-consigo. Relacionei aos seus três domínios, à produção de regimes de verdades a partir do saber estatístico; o exercício do poder pelas estratégias de governo e a subjetivação pela produção de subjetividades docentes ao operar sobre o professor alfabetizador. Ao fazer tais interlocuções com as contribuições deixadas por Foucault, minha intenção foi mostrar como seus três domínios são produtivos para pensar a produção do sujeito e de como se governam esses sujeitos. Fazer tais interlocuções me ajudaram a pensar numa biopolítica que não age mais somente pelo viés biológico, mas se reorganiza para alcançar a todos, pelos mais variados aspectos da vida humana.

Não tenho a pretensão de com este estudo me posicionar contra ou favor das atuais políticas de alfabetização. Pretendo mostrar sua produtividade e ao mesmo tempo seus paradoxos e escapes. Mas para isso, foi necessário pensar diferentemente do que se pensa como nos ensinou Foucault. Foi necessário conhecer que racionalidades sustentam este projeto.

Sustentei que este projeto se desenvolve a partir de um *Fluxo Biopolítico Circular* que movimenta as atuais políticas de alfabetização, a partir das relações que são estabelecidas pela produção de saberes estatísticos, pelas práticas de governo e pelos processos de subjetivação, quando os professores se subjetivam às verdades produzidas, regulam suas práticas e os modos de ser e agir como docentes de alfabetização ou quando resistem a elas. Consequentemente isso gera efeitos nos alunos e produz um tipo de sujeito infantil alfabetizado que modificará os índices antes apontados como precários. A partir destas modificações outras avaliações externas serão produzidas para aferir os resultados, e assim diante de novos resultados estatísticos, outras políticas serão elaboradas para continuar a melhorá-los. Essas novas políticas vão mobilizar novas práticas e produzir sujeitos (professores e alunos) que vão influenciar na produção de novos índices.

Este é o *Fluxo Biopolítico Circular*! Ele nunca para! Ele circula num espaço de subjetivação na constituição contemporânea do professor alfabetizador. Está em permanente movimento porque sempre algo vai escapar dele. Algo que pode se dar pelas relações de resistência ou pelos próprios paradoxos que produz. Alguém ou algum aspecto não entrará nos índices das estatísticas. Diferentes modos de ser e pensar a docência serão produzidos e escaparão daquilo que é preconizado pela padronização e universalização dos processos de formação docente. Isso acontece porque a vida escolar é mais complexa e não cabe nos números (LOCKMANN, 2017), mas também porque somos sujeitos constituídos por diversas perspectivas, concepções que não podem ser alcançadas por uma biopolítica contemporânea, embora esta se apresente como incansável tentando atingir o maior número possível de pessoas e de processos.

Acredito sim que aquilo que escapa desta biopolítica contemporânea nos remete a outras questões, outros processos, outros recomeços que nesta esteira de problematizar o gerenciamento da alfabetização nos provocam a elucubrar sobre os possíveis tipos de sujeito infantil alfabetizado que estão sendo produzidos no Brasil. Este é um dos aspectos que me mobiliza a continuar pesquisando, questionando e analisando os efeitos das políticas contemporâneas de alfabetização na produção dos sujeitos escolares, sejam eles professores ou alunos. Quem sabe, a produção do sujeito infantil alfabetizado, talvez seja um aspecto a ser problematizado em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Alessandra Ribeiro; SILVA, Cristiane Domingues da; RODRIGUES, Marcelle Pereira. **Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades.** 37ª Reunião Nacional da ANPED, UFSC, Florianópolis: ANPED, 2015.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zakia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massagana, 2010.

BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Relatório SAEB 2003.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Relatório Nacional Saeb 2003 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, 2006.

_____. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 fev. 2007.

_____. **Ensino Fundamental de Nove Anos.** Orientações Gerais. MEC, 2004.

_____. Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera os arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Ato2004-2006/2006/Lei/11274>. Acesso em 14 fev. 2007.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Parecer homologado Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2010, Seção 1, Pág. 28. Conselho Nacional de Educação, 2010a.

_____. Resolução N° 7, DE 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Câmara de Educação Básica**, Brasília, DF, 2010b.

_____. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br>. Acesso em maio de 2016.

____. **Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** DICEI/COEF, 2012b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em fevereiro de 2016.

____. Medida Provisória convertida na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. **Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 06 de junho de 2016.

____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa.** Pacto livreto. Disponível em http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em maio de 2016.

____. Portaria nº 153, de 22 de março de 2016. Altera a Portaria MEC no 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e amplia as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/portarias/Portaria_153.pdf. Acesso em: maio de 2016.

____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação,** Brasília, MEC/SEB, 2012a.

____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 15 de abril de 2014.

____. **Avaliação nacional da alfabetização.** Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/Ana>. Acesso em maio de 2016.

____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização.** Caderno de Apresentação, Brasília, MEC/SEB, 2015.

____. **Documento Orientador: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília, MEC, 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Descaminhos.** In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). VEIGA- NETO, Alfredo... [et. al.]. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAETANO, Letícia Farias. **“No que você está pensando?”: o discurso do mal-estar Docente produzido no Facebook e a fabricação dos modos de ser professor na contemporaneidade.** 2017. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

COELHO, Juliana Maria Lima. **A experiência do ciclo de alfabetização (1986-1988) na formação dos professores da rede municipal de ensino de Recife: algumas reflexões.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CORAZZA, Sandra. **Manual infame... mas útil. Em Tese. Belo Horizonte, 2007.** Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br>. Acesso em maio de 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 73-92.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (orgs). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. **Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade.** Caminhos Investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.47-52, jun. – dez. 1991.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita.** Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). VEIGA-NETO, Alfredo... [et.al.]. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.48-71.

_____. A paixão de “trabalhar com” Foucault. In: COSTA, Maria V. (org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MICHEL, _____ Foucault. **Deux essais sur le sujet et le pouvoir.** In: DREYFUS, H., RABINOW, P. *Michel Foucault: un parcours philosophique.* Paris: Gallimard, 1983. p. 297-321.

_____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1995a.

_____. Da hipótese repressiva ao Biopoder. In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault.** Uma trajetória filosófica (Para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b.

- ____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- ____. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ____. **Em Defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ____. **Dits et écrits**. Vol. 1:1954- 1975. Paris, Gallimard, 2001.
- ____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- ____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- ____. **Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos/Michel Foucault; tradução, transcrição e notas Nildo Avelino**. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.
- ____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2011.
- ____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: **Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- GADELHA, Silvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 31-50, jul.– dez. 2001.
- GOMES, Ana Valeska Amaral. **Alfabetização na idade certa: garantir a aprendizagem no início do Ensino Fundamental**. Câmara dos Deputados. Praça 3 Poderes. Brasília – DF. 2012.
- GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart. Práticas Educativas no contexto escolar e as manifestações de alguns princípios da Educação Ambiental. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande, 2004.
- HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no Movimento Todos pela Educação**. 2014. Tese de Doutorado – UNISINOS, São Leopoldo, 2014.
- KLEIN, Delci Heinle; TRAVERSINI, Clarice Salete. **Indícios de proveniência do índice de desenvolvimento da educação básica-IDEA- Um olhar sobre alguns documentos oficiais de 1990 a 2014**. Esse estudo também integra o projeto aprovado pelo CNPq “A inclusão escolar e as avaliações em larga escala: efeitos sobre o currículo e o trabalho docente na Educação Básica (2013-2016). Trabalho apresentado no 6º SBECE-3º SIECE: Educação, Transgressões, Narcisismo. Disponível em www.sbece.com.br/2015/resources/anais/3/1430005914_ARQUIVO_texto2015.pdf
- ____. **Ideb e Maquinarias: a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação brasileira**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

_____. Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se, no pensamento, na escrita e na vida. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.1, p. 27-43, jan.- jun. 2004.

_____. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre. v.28, n. 2, p.101-115, jul.-dez. 2003.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade de Barcelona, n. 19, jan. – abr. Espanha, 2002.

LEITE, Maria Isabel. Planejamento coletivo no ciclo da alfabetização. A cultura da colaboração como possibilidade para a aprendizagem. Boletim 2. O Planejamento no Ciclo de Alfabetização. **Salto para o Futuro**. TVescola, Cidade, 2013.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (orgs). **O ofício de professor**. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOCKMANN, Kamila. **Programa de Formação de Alfabetizadores**. 2008. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

_____. **Inclusão Escolar**: Saberes que operam para governar a população. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

_____. **Avaliação: produzindo efeitos sobre os sujeitos e as práticas escolares**. 2011. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

_____. **A proliferação das políticas de assistência social na Educação escolarizada: estratégias de governamentalidade neoliberal**. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. **Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos**. In: Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos / Gisele Ruiz Silva e Paula Corrêa Henning (org.). – Rio Grande: Editora da FURG, 2013

_____. **Processos de In/ exclusão no ciclo de alfabetização**. 2014. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

_____. **A inclusão escolar e as avaliações em larga escala**: uma díade que produz efeitos na escola. 38ª Reunião Nacional APED. GT13 - Educação Fundamental – Trabalho 122, São Luiz do Maranhão, 2017.

_____. ; MACHADO, Roseli Belmonte; FREITAS, Débora Duarte. A inclusão, a escola e a subjetivação docente: analisando o contexto do município do Rio Grande. **Educação**

em **Revista**. 2015Disponível em <http://38reuniao.anped.org.br>. Acesso em 15 de dezembro de 2017

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986.

LUSIVO, Claudia Milare de Toledo. **O que não se diz e não se vê sobre o que se diz e vê: a avaliação nacional da alfabetização – ANA**. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVERSIDADE DE SOROCABA, 2014.

MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARINHO, TarcylaCoelho de Souza. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: na trilha de sentidos que ressoem em outras formações**. (Congresso). IV (IN) FORMACE - Colóquio Nacional de Estudos, Pesquisas e Formação Continuada Alfabetizadora: em busca de sentidos. Universidade Federal da Bahia, 2015.

MELLO, Darlize Teixeira de. **Provinha Brasil (ou “provinha de leitura”?): mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial? Tese (Doutorado)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MEYER, Dagmar Esternann; PARAÍSO, Marlucey Alves. (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2012.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de seis anos no Ensino Fundamental e o governo da infância**. 2010. Tese (Doutorado) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PEREIRA, Alcimar de Jesus Guimarães. LOCKMANN, Kamila. **As avaliações em larga escala e seus impactos no cotidiano educacional**. 13ª Mostra da Produção Universitária. FURG. Rio Grande. 2014.

PEREIRA, Patrícia da Silva Onório. **Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração), Universidade de Brasília, 2015.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. In: **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n.º 75, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 24 de jun. 2016.

POTT, Francielle Priscyla. **Avaliação e gestão da alfabetização: usos da Provinha Brasil no município de Dourados-MS**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O Conceito de Biopoder hoje. **Política e Trabalho-Revista de Ciências Sociais**, João Pessoa, n.24, p. 27-57, 2006.

RAGO, Margareth. Libertar a história. In: **Imagens de Foucault e Deleuze:**

ressonâncias nietzchianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

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

RIBEIRO, Manuela. As histórias de vida enquanto procedimentos de pesquisa sociológica. **Revista crítica de Ciências Sociais**, n. 44, 125-141, dez. 1995.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer 769/2006.** Conselho Estadual de Educação. Altera o prazo estabelecido no item 18 do Parecer CEED nº 644/2006, que orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Porto Alegre: CEE, 2006. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2007.

_____. **Parecer 644/2006.** Conselho Estadual de Educação. Orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos de duração. Porto Alegre: CEE, 2006. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2007.

ROSA, Karine Seidel da. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: repercussões da Provinha Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2014.

ROSE, Nikolas. Assembling the modern self. In: PORTER, Roy (ed.). **Rewriting the self: histories from the Renaissance to the present.** London: Routledge, 1997.

_____. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade.** Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTAIANA, Rochele da Silva. “+ 1 ANO É FUNDAMENTAL”: práticas de governamento dos sujeitos infantis nos discursos do Ensino Fundamental de Nove Anos. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 187- 201, maio./ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br>. Acesso em: 15 set de 2017.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Inicial do MOVA-SP – Movimento de Alfabetização de Jovens e adultos do município de São Paulo.** São Paulo-SP, 1989. In: NÉSPOLI, José Henrique Singolano. Paulo Freire e Educação popular no Brasil contemporâneo: Programa MOVA-SP (1989 – 1992). **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 12, n.1 p. 31-40, jan. – jun. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Argumentação, Estilo, Composição: Introdução à Escrita Acadêmica.** 2006. Artigo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVEIRA, Maria Hessel Silveira. A entrevista na pesquisa em educação-uma arena de significados. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

SILVEIRA, Priscila Bier da. **Me ensina o que você vê?** avaliação da aprendizagem no contexto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. 26ª Reunião Anual da Anped, 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes>. Acesso em 28 out. 2016.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [online]. 2004, n.25, pp.5-17. ISSN 1413-2478. Disponível em <http://dx.doi.org>. Acesso 15 de outubro de 2017.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber, BUJES, Maria Isabel E. (orgs). **Caminhos investigativos III**: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.57-67, jan.-abr. 2007.

SOUZA, Elaine Carina Coelho Gouvea. **Um olhar docente sobre as ações efetivas no ciclo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Taubaté, SP, 2015.

SPERRHAKE, Renata. **O saber estatístico como dizer verdadeiro sobre a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____.; TRAVERSINI, C. S.O uso do saber estatístico nos discursos acadêmicos da alfabetização. **Reflexão e Ação (Online)**, v. 20, p. 67-87, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____.; LESSARD, Claude. (orgs). **O ofício de professor**. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2013.

TRAVERSINI, CLARICE SALETE. **Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

____.; COSTA, Zuleika. **Outros modos de olhar, outras palavras paraver e dizer, diferentes modos de ensinar e aprender:** exercitando a docência na contemporaneidade, Artigo publicado em [https://docslide.com. br › Documents](https://docslide.com.br/›Documents), (2005-2007). Acesso em 05 de junho de 2016.

____.; C. S.; ROSA, Katia Luciane Duarte da. Alfabetização, contexto e diferença: conversas que interessam a professoras alfabetizadoras. In: IOLE, Maria Faviero Trindade (org.). *Ciência para a Educação*, v.1, 1ªed. Porto Alegre: UFRGS, p. 15-28, 2008

____.; BELLO, S. E. L. O numerável, mensurável e auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, p. 135-152, 2009.

____. Currículo: e avaliação na contemporaneidade: há lugar para a diferença em tempos de imperativo dos números? In: X Colóquio sobre Questões Curriculares/ VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo – 4,5 e 6 de setembro de 2012. Belo Horizonte. Biblioteca Virtual da ANPAE. Belo Horizonte: FAE – UFMG, 2012.

____.; C.S; FERREIRA, Mauricio dos Santos. A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, p. 207-226, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. (org.) et al. **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

____. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) et al. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.23- 38.

____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

____. Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.5, n.2, p.79-85, jul.-dez. 2005.

____. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José e KOHAN, Walter. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

____. **Dicas**. Texto preparado para o *Dossiê Aulas* — “Foucault e as Artes do Viver”, por solicitação de Margareth Rago (UNICAMP), São Paulo, 2010.

____. Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios. In: X Colóquio sobre questões Curriculares/ VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo. 4,5 e 6 de setembro de 2012. Belo Horizonte. Texto apresentado e discutido, UFMG, Belo Horizonte, MG, 2012.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L. & VEIGANETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p.13-34.

VEYNE, Paul. **Como se inscreve a história**. Foucault revoluciona a história. Brasília: Ed. UNB, 1998.

VIEDES, Silvia Cristiane Alfonso. **Políticas públicas em alfabetização**: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa em Anastácio – MS. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

WEISZ, Telma; TEBEROSKY, Ana; RIVERO, José. **Alfabetização no contexto das políticas públicas**. In: Simpósio 16, Congresso Brasileiro de qualidade na educação. Secretaria de Educação Fundamental do. Ministério da Educação (SEF/MEC), Brasília, 2002.

JUSTINO, Guilherme. RS fica em “recuperação”. **ZERO HORA**, Porto Alegre, 18 set. 2015, Educação, p.28.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO-IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -PPGedu

ENTREVISTA

- 1) Quanto tempo você atua como professor alfabetizador?
- 2) No decorrer de sua trajetória com certeza muitas foram as discussões sobre alfabetização. Que discussões você considera que merecem destaque?
- 3) O PNAIC é um programa federal denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Como você compreende o PNAIC?
- 4) Sabemos que articulado ao PNAIC foi implementada a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos alunos ao final do 3º ano e possibilitar às redes implantar medidas e políticas corretivas para melhoria do ensino. Do seu ponto de vista, que contribuições essa avaliação traz para a melhoria do ensino?
- 5) Nessas políticas pra alfabetização, como o PNAIC e a implementação da ANA, existe uma política de ciclo que atravessa tais discussões. Que impactos essa ideia de ciclo tem causado para alunos e professores?



PREFEITURA MUNICIPAL DE TAVARES
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO INSTITUCIONAL

Eu, Rosimar Isidoro Machado, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sob a orientação da Prof^a Dr^a Kamila Lockmann, estou realizando uma investigação que tem como objetivo analisar *os efeitos das atuais políticas públicas para a alfabetização, buscando contribuir com as discussões realizadas sobre a alfabetização na atualidade*. Paratanto,pretendo realizar entrevista com os professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Tavares que participaram das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Assim, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta Rede de Ensino e lembramos que também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A coleta de dados será realizada através de entrevistas com os professores alfabetizadores que participaram das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e se mantiveram no ciclo de alfabetização até a presente data. As entrevistas serão realizadas no espaço da escola, com horários e datas a serem definidos pelos professores em comum acordo com esta Secretaria Municipal de Educação. As entrevistas serão realizadas em ambiente silencioso de forma a não interferir no desenvolvimento das aulas, sendo solicitada a substituição do professor no momento que este estiver em entrevista. O entrevistador/pesquisador utilizará um gravador, onde fará o registro oral da entrevista sem mencionar nomes de profissionais. As entrevistas serão posteriormente transcritas para o formato escrito e apresentadas aos participantes que poderão fazer as alterações que julgarem necessárias. Apenas serão utilizadas as falas em formato escrito, autorizadas pelos participantes e somente após a sua conferência.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Será

garantido o sigilo dos dados pessoais de todos os participantes da pesquisa e resguardados quaisquer dados que possam vir a identificá-lo neste trabalho. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora Rosimar Isidoro Machado e após cinco anos será destruído.

A coleta de dados somente será iniciada após a assinatura dos termos de consentimento individual e institucional.

Agradeço a colaboração desta Secretaria para a realização desta investigação e qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento poderá ser sanada entrando em contato pelo telefone: (51) 99188207, ou pelo e-mail: isidororosimar@gmail.com.

Tavares, ____ de _____ de 2016.

Rosimar Isidoro Machado

ANEXO C – VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO a



PREFEITURA MUNICIPAL DE TAVARES
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG _____,
da Secretaria Municipal de Educação de Tavares, autorizo o desenvolvimento da
pesquisa na rede municipal de ensino de Tavares.

Declaro que li ou leram para mim este consentimento acima e autorizo a
realização da pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável

Cargo ou função: _____

Contato (e-mail e telefone): _____



PREFEITURA MUNICIPAL DE TAVARES
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Eu, Rosimar Isidoro Machado, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sob a orientação da Prof^a Dr^a Kamila Lockmann, estou realizando uma investigação que tem como objetivo analisar *os efeitos das atuais políticas públicas para a alfabetização, buscando contribuir com as discussões realizadas sobre a alfabetização na atualidade*. Para tanto, pretendo realizar entrevista com os professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Tavares que participaram das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Assim, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta Rede de Ensino e lembramos que também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A coleta de dados será realizada através de entrevistas com os professores alfabetizadores que participaram das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e se mantiveram no ciclo de alfabetização até a presente data. As entrevistas serão realizadas no espaço da escola, com horários e datas a serem definidos pelos professores em comum acordo com esta Secretaria Municipal de Educação. As entrevistas serão realizadas em ambiente silencioso de forma a não interferir no desenvolvimento das aulas, sendo solicitada a substituição do professor no momento que este estiver em entrevista.

O entrevistador/pesquisador utilizará um gravador, onde fará o registro oral da entrevista sem mencionar nomes de profissionais. As entrevistas serão posteriormente transcritas para o formato escrito e apresentadas aos participantes que poderão fazer as alterações que julgarem necessárias. Apenas serão utilizadas as falas em formato escrito, autorizadas pelos participantes e somente após a sua conferência.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Será garantido o sigilo dos dados pessoais de todos os participantes da pesquisa e resguardados quaisquer dados que possam vir a identificá-lo neste trabalho. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora Rosimar Isidoro Machado e após cinco anos será destruído.

A coleta de dados somente será iniciada após a assinatura dos termos de consentimento individual e institucional.

Agradeço a colaboração para a realização desta investigação e qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento poderá ser sanada entrando em contato pelo telefone: (51) 99188207, ou pelo e-mail: isidororosimar@gmail.com.

Tavares, ____ de _____ de 2016.

Rosimar Isidoro Machado

ANEXO E – VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO b



PREFEITURA MUNICIPAL DE TAVARES
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____
_____, RG _____, autorizo a mestrande Rosimar Isidoro Machado a utilizar o material coletado por meio de entrevista comigo realizada, desde que mantido em sigilo minha identidade e para fins exclusivamente de pesquisa. Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Tavares, ____ de _____ de ____.

Assinatura do/a entrevistado/a

Contato (e-mail e telefone): _____

ANEXO F - DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE ÔNUS FINANCEIRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO-IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGedu

DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE ÔNUS FINANCEIRO

Eu, Rosimar Isidoro Machado, **DECLARO**, que a pesquisa intitulada “**A tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA como um *Fluxo Biopolítico Circular* que gerencia a alfabetização no Brasil**”, não acarretarão nenhum ônus financeiro para a Secretaria Municipal de Educação de Tavares, sendo que todos os recursos necessários ao desenvolvimento da pesquisa serão custeados por mim.

Tavares, 26 de setembro de 2016.

Rosimar Isidoro Machado
Pesquisadora

ANEXO G-ENTREVISTAS TRANSCRITAS

Momentos das entrevistas citados na pesquisa

Assim, a ANA, diferente da provinha Brasil, a ANA te dá um resultado real, te possibilita enxergar que nível que aquela turma está. Sem mascarar nada. Tu irás fazer e o resultado que estiver ali, se for muito abaixo do... como ela é aplicada em todo?... é de se repensar o que está acontecendo, o que aconteceu. No ano passado, eu tinha 27 alunos no 3º ano, imagina? Todos os níveis, não alfabetizados, crianças lendo super bem e uma provinha ANA te dá essa clareza de quem tem essa condição, de quem está com condições para o 4º ano de forma clara e de quem não está. Acho que ele é bem válida, é importante. Ela te dá um resultado real e é padrão, não é uma coisa que eu apliquei pro meu 3º, a colega aqui aplicou pro dela e como é que foram esses alunos? Como é que...? então foi a mesma prova. A ANA é uma padrão que te dá um resultado real. Como é que foi a tua turma na ANA? E aí, assim, se tem um resultado padrão, confiável. (P05, 2017).

Eu acho ela interessante, mas, eu acho que ela desconsidera as nossas realidades, porque eu acho... a maneira como a gente avalia se deu certo o trabalho que foi desenvolvido, porque a gente tem muitas realidades diferentes dentro de uma sala de aula, e quando vem uma maneira de avaliar única, às vezes, isso acaba não mostrando a realidade que a gente tem realmente (P07, 2017).

A gente vê ela de forma errada porque ela não é pra avaliar o conhecimento do aluno, ela vem pra contribuir pra ver onde é que a gente, como professor, precisa melhorar pra que a criança atinja esse conhecimento que falta para ela. Eu não vejo a ANA como um sistema de medida pra ver o que é que a criança sabe. Não! Ela está avaliando. Eu acho, que ela vem pra contribuir, assim... só que eu acho que ela deveria ser feita regional e ela não é. Ela é nacional, e aí, às vezes, a criança que está num nível está aprendendo uma coisa e lá adiante, vamos supor, em São Paulo, pra lá, eles tão muito mais adiantados ou atrasados, e aí a criança não tem essa noção. Eu posso está ensinando uma coisa que ela não aprendeu e a ANA vai mostrar isso, e aí, em nível de sistema de medida, vai sair o quê? Que o aluno tem uma defasagem, e aí que ele pode não ter uma defasagem, ele pode não ter aprendido ainda. (P06, 2017).

[...] Na verdade nossa escola não trabalha com ciclo. Eu nunca trabalhei. Acho meio complicado por não conhecer. De repente, se eu me aprofundar no assunto até vou gostar. Não sei. Não tenho assim esse conhecimento sobre isso [...]. (P01, 2016).

[...] Assim... é que a nossa escola ela não trabalha com o ciclo, então eu não sei bem opinar porque a nossa escola não trabalha com ciclo [...]. (P02, 2016).

[...] Assim... os professores não tem uma opinião. Eu conversei com alguns e eles não sabem bem como funcionaria. Não tem uma opinião

assim certa. Se isso seria bom ou não, mas eu penso que tem os dois lados [...]. (P05, 2017).

[...] nós temos na sala de aula diversos tipos de alunos, alunos infrequentes, alunos incluídos, e quando vem uma ANA, uma Provinha Brasil, por exemplo, vem uma provinha onde é aplicado para todos os alunos não tem pelo que me consta nenhum, nas grades que a gente preenche nenhum ícone que desse para colocar ali aluno com síndrome de down, ou aluno com deficiência auditiva, que fez a prova de uma outra maneira, ou seja, infrequente mesmo. Muitas vezes, nós temos alunos que faltam vinte dias, trinta dias e é óbvio que a aprendizagem dele não está igual aquele aluno que vem a aula todos os dias. Aí uma turma, digamos, de dez alunos que fez essa avaliação, eu tenho dois incluídos e tenho um infrequente, ao final da prova é feito uma média geral e aqueles alunos que para mim estão alfabetizados tem sua média prejudicada por conta destes que tem como vamos dizer essas particularidades. Então eu acho que isso é injusto. Na verdade deveria ter uma outra forma de avaliação que pelo menos isso fosse considerado porque daí a gente fica com uma média baixa e, às vezes, não está mostrando realmente o que está acontecendo na turma. (P07, 2017).

[...] ele veio para tornar o ensino acho que mais unificado, porque cada um segue um caminho. Ele veio para unir esse caminho para traçar uma linha para o professor trabalhar seria mais ou menos isso [...] (P06, 2017).

[...] então ele veio para mobilizar, para fazer essa reflexão de método mesmo, porque todos aplicavam aquela mesma linha e, se tinha resultados, alguns diferentes, outros iguais, mas se tinha resultados... e aí eu acho que veio para essa função de estabelecer mais uma linha do ensino... da alfabetização principalmente [...] (P05, 2017).

[...] quando o programa começou, foi mais uma luz que a gente viu que vinha do Governo Federal para nós, porque pra gente tirar um pouco dessas nossas dúvidas e ver se realmente a gente estava no caminho certo e, no local onde eu trabalho, a gente tem poucas opções de cursos e formações. E ele veio para nos ajudar nesse sentido também. Foi um curso que a gente fez, foi muito esclarecedor. A gente também trocou muitas dúvidas com as colegas, a gente fazia as discussões, aí, se a gente estava com algumas dúvidas, às vezes a gente achava que estava meio errado, que não era assim, a gente ia e trocava uma experiência com a colega que, às vezes, estava com o mesmo problema que a gente. Também foi esclarecedor os textos que a gente leu [...] (P04, 2016).

Eu posso estar ensinando uma coisa que ela não aprendeu ainda e a ANA vai mostrar isso, e aí, em nível de sistema de medida, vai sair o quê? Que o aluno tem uma defasagem? E aí, que ele pode não ter uma defasagem! Ele pode não ter aprendido ainda. (P06, 2017).

[...] o PNAIC trouxe pra mim não sei se insegurança ou desacomodação. Talvez seja isso. Por isso que a gente se sente um pouco, porque tem que mudar. A gente tem que mudar muita coisa e eu me sinto desacomodada, desconfortável. (P06, 2017).

[...] o PNAIC, quando ele começou, foi mais uma luz que a gente viu que vinha do Governo Federal para nós [...] pra tirar um pouco das nossas dúvidas e ver se realmente a gente estava no caminho certo. (P.04, 2017).

[...] eu acho que essa proposta de todos alfabetizados na idade certa é interessante porque dá um tempo maior para criança. Não tem aquela pressa que, no antigo sistema, tinha, de série, na 1ª série todos já tinham que está lendo. Agora tem um tempo maior para alfabetização. A proposta em si é interessante [...] É interessante na verdade que todos os alunos estejam alfabetizadas até o final do terceiro ano. Mas eu acho que ela desconsidera um pouco as nossas realidades, porque, da maneira com que a gente avalia, se deu certo o trabalho que foi desenvolvido. Porque a gente tem muitas realidades diferentes dentro de uma sala de aula. E, quando vem uma maneira de avaliar única, às vezes isso acaba não mostrando a realidade que a gente tem realmente. Mas eu acho que essa proposta de todos alfabetizados na idade certa é interessante porque dá um tempo maior para criança. A proposta em si é interessante. Eu acho que é a maneira como ela é avaliada que não concordo muito, com o modo de avaliação. (P09, 2017).

Durante esse tempo eu pude, através de formações, conhecer algumas metodologias que surgiram [...], o que eu penso, assim, em relação a todas essas metodologias que surgem é que elas vêm e confundem um pouco a cabeça dos professoras porque ela passa por um modismo. Quando teve o GEEMPA, era um modismo, todo mundo usava o GEEMPA, parecia um método milagroso que ia fazer todos os alunos lerem e escreverem no tempo certo, e cada um veio, sucessivamente, da mesma forma, e isso eu acho que confunde o professor [...] mas quando participei do Pacto, eu já usava o método das boquinhinhas e vi que daria pra fazer muitas das propostas do Pacto, atingir aqueles eixos usando a metodologia das boquinhinhas. (P07, 2017).

A segunda questão era do método! Quando a gente é nova, estava com medo de fazer alguma coisa errada. Todo mundo achando que não é assim [...] e aí tu vai mesclando, vai fazendo uma salada do teu método e, daqui a pouco, tu vai perdendo a tua linha. (P05, 2017).