

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Doutorado em Educação

EDILENE MIZAELE DE CARVALHO PERBONI

**OS SUJEITOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO
SISTÊMICA DA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS:
UMA ANALÍTICA À LUZ DA GOVERNAMENTALIDADE**

Itatiba
2015

**EDILENE MIZAELE DE CARVALHO PERBONI –
R.A. 002201200619**

**OS SUJEITOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO
SISTÊMICA DA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS:
UMA ANALÍTICA À LUZ DA GOVERNAMENTALIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação -
Linguagem, Discursos e Práticas
Educativas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Paula de
Freitas

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Jackeline
Rodrigues Mendes

Itatiba
2015

372.4
P484s Perboni, Edilene Mizael de Carvalho.
Os sujeitos das políticas de avaliação sistêmica da alfabetização em Minas Gerais: uma analítica à luz da governamentalidade / Edilene Mizael de Carvalho Perboni. -- Itatiba, 2015.
187 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de:,Ana Paula de Freitas.
Coorientador: Jackeline Rodrigues Mendes.

1. Avaliação Sistêmica (SIMAVE/PROALFA).
2. Sujeito e governamentalidade. I. Freitas, Ana Paula de. II. Mendes, Jackeline Rodrigues. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Edilene Mizael de Carvalho Perboni defendeu a tese “OS SUJEITOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO SISTÊMICA DA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS: UMA ANALÍTICA À LUZ DA GOVERNAMENTALIDADE” aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 25 de junho de 2015 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes
Coorientadora



Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva
Examinador



Profa. Dra. Solange Nunes de Oliveira Schiavetto
Examinadora



Profa. Dra. Alexandrina Monteiro
Examinadora



Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

Dedico este trabalho ao meu filho, grande amor da minha vida,
Théo Lucca, ao meu esposo David, à minha mãe Ana, ao meu pai Pedro, às minhas
irmãs, Branca e Nalvinha e às minhas queridas sobrinhas Mariana e Valentina.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a *IHVH*, pela vida, pelo ar, pela água, por poder conviver com outras pessoas e por ser capaz de reconhecer diariamente minha pequenez em relação à natureza, ao mundo, seus encantos e saberes.

Agradeço minha querida Professora Orientadora Jackeline, que acreditou no meu projeto de pesquisa, em mim pessoalmente e como pesquisadora.

Agradeço meus familiares por terem feito parte deste momento tão especial da minha vida. Em especial, agradeço meu filho por ter estudado comigo, literalmente falando. Gestei uma vida e uma tese concomitantemente, duas grandes alegrias bem desafiadoras.

Agradeço as queridas Professoras Alexandrina e Márcia da Universidade São Francisco. Professoras que muito contribuíram para minha difícil caminhada foucaultiana.

Agradeço e reconheço o esforço de todos os Professores e funcionários que compõem o pequeno Programa de Doutorado da Universidade São Francisco. Um Programa que me acolheu e contribuiu muito para minha formação. Agradeço a todos os funcionários da Biblioteca, das Secretarias, do Financeiro, da Ouvidoria. Todos vocês fizeram parte desse trabalho.

Agradeço, com muito carinho, aos queridos amigos Márcio e Marcelo, amigos de viagem, de discussões teóricas acaloradas e muito profícuas. Reconheço e não me esqueço de tudo que fizeram por mim. Também nunca me esquecerei dos queridíssimos: Cris, Fer e Marcelo Vicentim, amigos que fizeram dessa caminhada um momento mais alegre e prazeroso.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) pelo período de licença concedido, para que eu pudesse me dedicar à pesquisa. Agradeço também à FAPEMIG pelo financiamento da pesquisa.

Agradeço aos alunos da turma N, às Professoras Sol Nunes e Andrea e a Secretária Acadêmica da UEMG, Camilinha, por terem feito parte da minha vida como amigos durante todo este período de estudos. Agradeço também a todos os Professores e funcionários da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas e da UEMG que, direta ou indiretamente, contribuíram de alguma forma com este estudo. Represento meu agradecimento a estas Instituições, Superintendência Regional de Ensino, na pessoa do Professor Marcos Antônio Bertozzi e da UEMG, Professores: Carlos Alberto Casalinho, Mário Ruela, Solange Zanetti e Antônio.

Agradeço minhas queridas amigas: Carlinha Félix e Michelle Pereira. Vocês são autoras comigo deste trabalho, muito obrigada por tudo, sem vocês não teria conseguido.

Agradeço, finalmente, a todos aqueles que de alguma forma contribuíram com este trabalho. Meu muito obrigada.

“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”. Caetano Veloso

RESUMO

Tudo começa com um sujeito pesquisador, que ao assistir o vídeo “Vida Maria”, num encontro da SEE/MG, faz alguns questionamentos sobre o Programa de avaliação da alfabetização em Minas Gerais - PROALFA. Esses questionamentos despertam para o problema de pesquisa: Quais sujeitos e perspectivas curriculares emergem da análise das políticas de avaliação sistêmica da qualidade da alfabetização em Minas Gerais? Para a análise das políticas de avaliação, nos dois primeiros capítulos, são tomados alguns elementos da Análise de Discurso Crítica – ADC, com foco na concepção tridimensional do Discurso: Prática social, Prática discursiva e Texto. O capítulo I, à luz da ferramenta analítica da Governamentalidade, aponta para como as políticas de avaliação estão imbricadas em redes de poder produzidas no cenário econômico e político do sistema educacional internacional, nacional e estadual. O capítulo II traz a análise de dois documentos: a Resolução SEE/MG nº 1086/2008 e alguns excertos da Matriz de Referência de Teste do SIMAVE/PROALFA. No capítulo III, há um distanciamento da ADC, uma vez que são discutidos os sujeitos avaliados na avaliação sistêmica mineira, na perspectiva de “constituição do sujeito” em Larrossa, “tecnologias de si” e “cuidado de si” em Foucault. Nas discussões teóricas do capítulo III, são trazidos dois filmes: “Shrek 1” e “Vida Maria”. Quanto aos sujeitos que emergem dessas políticas de avaliação, fazemos dois destaques: primeiro refere-se ao sujeito preconizado nos resultados, que é regulado por regras “anônimas” de quem “pode” enunciar e o que “pode” ser enunciado, de acordo com os padrões de desempenho; o segundo trata-se do sujeito que tem como possibilidade, frente ao próprio processo avaliativo e seus resultados, o “cuidar de si”, como “prática de liberdade”.

Palavras chaves: Avaliação Sistêmica (SIMAVE/PROALFA), Sujeito e Governamentalidade.

ABSTRACT

It all starts with a guy researcher who to watch the video "Maria Life," a meeting of the SEE / MG, makes a few questions about the literacy assessment program in Minas Gerais - PROALFA. These questions arise for the research problem: What subjects and curricular perspectives emerge from the analysis of systemic evaluation of policies literacy quality in Minas Gerais? For the analysis of assessment policies in the first two chapters are taken some elements of Critical Discourse Analysis - ADC, focusing on three-dimensional design of Speech: Social practice, discursive practice and Text. Chapter I, in the light of the analytical tool Governmentality points to as evaluation policies are embedded in networks of power produced in the economic and political landscape of international educational system, national and state. Chapter II contains the analysis of two documents: a resolution SEE / MG No. 1086/2008 and excerpts Test Reference Matrix SIMAVE / PROALFA. In Chapter III, there is a departure from the ADC, since the assessed subjects are discussed in the mining systemic evaluation with a view to "constitution of the subject" in Larrossa, "technologies of the self" and "self care" in Foucault. In theoretical discussions of Chapter III, they are brought two films: "Shrek 1" and "Maria Life." As for the subjects emerging from these assessment policies, we make two highlights: first refers to the recommended subject in the results, which is governed by rules "anonymous" who "can" and stating that "may" be stated, according to performance standards; the second comes from the guy who has the possibility, against the own evaluation process and its results, "take care of themselves," as the "practice of freedom".

Key words: Systemic Evaluation (SIMAVE / PROALFA), Subject and Governmentality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC - Análise de Discurso Crítica

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BRIC - Sigla que se refere a Brasil, Rússia, Índia, China e posteriormente África do Sul, que se destacam no cenário mundial como países em desenvolvimento.

CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CBA - Ciclo Básico de Alfabetização

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

COEF - Coordenação-Geral do Ensino Fundamental

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito

DCOCEB - Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MG - Minas Gerais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PAAE - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB - Produto Interno Bruto

PIP - Programa de Intervenção Pedagógica

PISA - Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PND - Programa Nacional de Desestatização

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRN - Partido da Reconstrução Nacional

PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PRS - Partido para a Renovação Social

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SRE - Superintendências Regionais de Ensino

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

TRI - Teoria de Resposta ao Item

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

URV - Unidade Real de Valor

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Concepção tridimensional de discurso	29
Figura 2: Escala de Proficiência do PROALFA	121
Figura 3: Exemplo de publicação dos resultados do PROALFA para a escola	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Padrão de desempenho dos alunos na escala de Proficiência	24
Quadro 2 – Governadores do Estado de Minas Gerais de 1983 a 2011	83
Quadro 3 – Secretários de Educação do Estado de Minas Gerais de 1979 a 2011	84
Quadro 4 – Recortes da Resolução SEE/MG nº 1086/2008	104
Quadro 5 – Recortes da Matriz de Referência de Teste do PROALFA	108

LISTA DE BOXES

Boxe 1 – Objetivos: Pró-Letramento	73
Boxe 2 – Organização: A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos	75
Boxe 3 – Trajetória PROALFA.....	119
Boxe 4 – Matriz de referência do PROALFA- 3º Ano.....	120
Boxe 5 – Distribuição dos alunos por padrão de desempenho/PROALFA – 3º ano EF	122
Boxe 6– Sugestões de intervenções pedagógicas	123
Boxe 7 – “Shrek 1”: Primeiro recorte de cenas	180
Boxe 8– “Shrek 1”: Segundo recorte de cenas	181
Boxe 9– “Shrek 1”: Terceiro recorte de cenas	182
Boxe 10 – “Shrek 1”: Quarto recorte de cenas.....	183
Boxe 11– “Shrek 1”: Quinto recorte de cenas.....	184
Boxe 12 – “Shrek 1”: Sexto recorte de cenas.....	185
Boxe 13– “Shrek 1”: Sétimo recorte de cenas.....	186

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO MINEIRA- UMA ANALÍTICA À LUZ DA GOVERNAMENTALIDADE	40
1. Governamentalidade.....	41
2. Políticas Públicas Educacionais Neoliberais.....	49
3. Leis, Programas e Projetos para a Alfabetização	69
4. As Secretarias de Educação, Escolas Alfabetizadoras e Alunos em processo de Alfabetização	82
CAPÍTULO II: OS DOCUMENTOS DA AVALIAÇÃO SISTÊMICA DA ALFABETIZAÇÃO MINEIRA	90
1. Perspectivas teóricas sobre Letramento, Alfabetização e Escolarizado.....	91
2. DOCUMENTOS: Resolução SEE/MG nº 1086/2008 e Matriz de Referência de teste do PROALFA	102
CAPÍTULO III: OS SUJEITOS DA AVALIAÇÃO SISTÊMICA DA ALFABETIZAÇÃO MINEIRA	116
1. Os Sujeitos apresentados nas Revistas Pedagógicas do PROALFA	118
2. Avaliações Sistêmicas Educacionais: uma “Tecnologia do Eu”	125
3. O “Eu” como “prática de liberdade”	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS	173
ANEXOS	180
Anexo 1: Boxe 7- Primeiro recorte de cenas	180
Anexo 2: Boxe 8- Segundo recorte de cenas.....	181
Anexo 3: Boxe 9- Terceiro recorte de cenas.....	182
Anexo 4: Boxe 10- Quarto recorte de cenas	183
Anexo 5: Boxe 11- Quinto recorte de cenas	184
Anexo 6: Boxe 12- Sexto recorte de cenas	185
Anexo 7: Boxe 13- Sétimo recorte de cenas	186
Anexo 8: Número de alunos que participaram do PROALFA em 2010	187

MEMORIAL

A minha história começa no dia 10 de janeiro de 1978, num lugarejo na zona rural, situado no Sul de Minas Gerais, entre os Municípios de Caldas e Ibitiúra de Minas, chamado Bocaina. Eu sou a primogênita de três irmãs.

Apesar de ter nascido no hospital da pequena cidade de Caldas, como não dispúnhamos de veículo próprio, e as condições de transportes da época eram muito difíceis, meus pais optaram por me registrar como nascida no Município de Ibitiúra de Minas.

Por causa do trabalho do meu pai, tivemos que mudar de cidade por diversas vezes, o que marcou minha infância por idas e vindas entre a cidade e a zona rural e também muitas transferências de uma escola para outra.

Devido à tantas mudanças de cidade, minha primeira experiência formal escolar aconteceu somente aos sete anos, na cidade mineira de Andradas, na Escola Estadual Professor José Bonifácio. Como eu nunca tinha estudado e ainda não era alfabetizada, tive primeiramente que me preparar por dois meses antes de ingressar na primeira série como as demais crianças da mesma idade. Meus amigos de classe estavam adiantados nas atividades e no processo de alfabetização e, por isso, tive que me esforçar muito para alcançá-los.

Aos sete anos, tive uma infecção múltipla muito forte de garganta, nariz e ouvido, o que resultou numa febre reumática, deixando como seqüela um problema cardíaco, conhecido popularmente como sopro.

Durante todo o tratamento, tive que faltar inúmeras vezes às aulas. Nesse mesmo período, meu pai mudou-se de Andradas para Poços de Caldas, também em Minas Gerais. Já era final de ano, novembro, quando essa mudança ocorreu, faltando pouco mais de um mês para terminar o ano letivo e, com isso, acabei ficando para recuperação, juntamente com outros dois meninos, que na época moravam num orfanato. A história desses meninos me marcou muito. Tive que me esforçar bastante para ser aprovada e ir para segunda série.

Aos poucos, fui alimentando o sonho de me tornar professora, tanto que era comum encontrar-me rodeada de bonecas, como se fossem minhas alunas. Vale a pena salientar aqui, que não fui incentivada por nenhum adulto, pelo contrário, meu pai era totalmente contra a ideia absurda de ver as filhas fazendo outra função, a não ser a de boa esposa, dona de casa e mãe de família. Para ele, concluir a quarta série era suficiente, pois dava à mulher condição de já saber ler e escrever.

Superadas às tantas dificuldades de convencer meu pai quanto à importância dos estudos, aos poucos e com muito esforço, me vi concluindo a 8ª série e me preparando para mais uma importante etapa da minha vida escolar, o ensino médio.

Após cursar o primeiro ano do ensino médio, na Escola Estadual David Campista, em Poços de Caldas, precisei tomar uma decisão importante, pois tinha que escolher entre concluir o ensino médio normal ou o profissionalizante. Decidi e me matriculei no segundo ano do ensino médio (Magistério), que formava professoras para atuar na creche, pré-escola e de 1ª a 4ª série (nomenclaturas usadas na época para os níveis de ensino: Educação Infantil e o Ensino Fundamental I).

Poder dar aulas, ensinar era um sonho que eu lutava muito para realizar. Sendo assim, aos treze anos, mesmo ainda estudando e não tendo concluído o curso de Magistério, procurei a diretora de uma escola particular de Poços de Caldas, que havia sido minha professora. Pedi a ela que me desse um emprego na sua escola, poderia ser qualquer trabalho, pois tinha o sonho de um dia me tornar uma professora naquela escola.

A diretora ficou entusiasmada com a minha determinação em trabalhar e agendou uma entrevista comigo na escola, que prontamente aceitei. E após realizar alguns testes, consegui o emprego de auxiliar de classe que eu tanto queria.

Mas como eu ainda não tinha dezoito anos, precisei da autorização dos meus pais e do Juizado de Menores para poder trabalhar. Entretanto, a jornada de trabalho e estudo não foi nada fácil, por diversas vezes tive vontade de desistir, mas o desejo de prosseguir foi maior.

Atuei como auxiliar de classe nessa escola por três anos e aos 17 anos fui professora da minha primeira turma de alunos. Nesse ano também, passei no vestibular e

fui fazer Pedagogia na Autarquia Municipal de Ensino de Poços de Caldas, que um ano depois se transformou em Pontifícia Universidade Católica de Poços de Caldas.

Continuei com a árdua rotina de trabalhar durante o dia e estudar à noite. No entanto, ressalto sempre, que tanto o Magistério quanto a graduação, cursados juntos com a atuação docente, foram momentos muito significativos na minha formação inicial como professora.

Trabalhei por dez anos na mesma escola que iniciei minha profissão de professora infantil, alternando a cada ano a turma e a faixa etária dos alunos. Dez anos se passaram, e trabalhar nessa escola foi uma verdadeira lição de vida, tive a oportunidade de encontrar pessoas que estavam dispostas a me ensinar e, com isso, aprendi muito com elas.

Mesmo me sentindo realizada profissionalmente com o trabalho de professora, alguma coisa dentro de mim gritava para que eu transformasse algo que faltava, porém eu ainda não entendia muito bem o que era. E para tentar entender esse incômodo profissional, estudar um pouco mais parecia ser uma boa opção. Sendo assim, procurei um curso de especialização na área que eu já atuava, isto é, na Educação Infantil. Apesar de muito difícil, esse foi um período da minha vida que acabei tomando novos rumos profissionais, entre eles, de deixar a escola que há tanto tempo eu trabalhava.

Ressalto aqui, que foi muito significativa para a minha trajetória profissional cursar a pós-graduação — *Lato Sensu* — em Educação Infantil também na Pontifícia Universidade Católica de Poços de Caldas. Essa experiência de formação acadêmica continuada, além de abrir novos horizontes de reflexão em relação à minha prática docente, também me proporcionou inúmeras possibilidades profissionais. Entre essas, destaco a possibilidade de vivenciar a educação pública, uma vez que fiquei dez anos como professora numa escola particular.

Logo após a conclusão do curso de especialização, comecei a prestar todos os concursos públicos que fiquei sabendo na época, para a área educacional. Num mesmo ano, prestei cinco só para o Estado de Minas Gerais e no primeiro que passei, deixei a escola e fui ser supervisora pedagógica em uma escola estadual, localizada na cidade de Andradas (cidade que havia morado quando criança).

Em 2002, fui nomeada em um concurso público que havia prestado em 2001 para exercer o cargo de Analista Educacional — Pedagoga — numa das Superintendências Regionais de Ensino do Estado de Minas Gerais, a de Poços de Caldas. Instituição esta que trabalho até hoje e que provocou grandes mudanças na minha carreira profissional, que me impulsionaram a entrar no mundo da pesquisa acadêmica.

Desde maio de 2002, atuo profissionalmente no cargo de Analista Educacional - Pedagoga - na Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas - SRE Poços de Caldas. Trata-se de um Órgão Regional do Sistema de Educação do Estado de Minas Gerais que representa a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG que, por sua vez, é o Órgão Central do Sistema de Educação do Estado de Minas Gerais.

A SEE/MG se faz presente em todo o Estado de Minas Gerais, através das quarenta e sete Superintendências Regionais de Ensino (SRE), distribuídas em seis pólos - Centro, Sul, Mata, Triângulo, Norte e Vale do Aço. Todo processo de orientação pedagógica dado às escolas estaduais em todo o Estado é realizado pelas SREs que, por sua vez, são orientadas diretamente pela SEE/MG. Essa orientação ocorre de forma escrita (e-mail, livros, jornais) ou presencial (funcionários de SRE na SEE, em Belo Horizonte ou funcionários de SEE na SRE, nas cidades sedes). Vale ressaltar aqui, que as Superintendências Regionais estão divididas em dois setores: administrativo e pedagógico.

O setor pedagógico é composto por profissionais, Analistas Educacionais (pedagogos), que são responsáveis pelo atendimento/acompanhamento pedagógico de todas as escolas da jurisdição, que são divididas por setores de atendimento. Na SRE de Poços de Caldas, dezessete Municípios e cinquenta e uma escolas estaduais do Sul de Minas estão sob sua jurisdição de atendimento. A equipe é composta por nove Analistas Educacionais (pedagogos), que fazem um trabalho de assistência pedagógica permanente nas escolas. São realizadas visitas frequentes, onde é observada e avaliada a organização dos processos pedagógicos da escola, desde a formação e nível de aprendizagem das turmas de alunos até o planejamento pedagógico das aulas dos professores do ensino fundamental I e II, bem como do ensino médio.

Os Analistas Educacionais também são responsáveis pela implantação e implementação dos projetos propostos pela Secretaria Estadual de Educação no Estado.

Para isso, esses Analistas são capacitados na sede da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), situada em Belo Horizonte, onde é traçado todo o organograma de como deverá ser desenvolvido o projeto e as ações.

Em 2004, devido às inquietações acerca das políticas públicas educacionais no Estado de Minas Gerais, ingressei no curso de Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, onde fui bolsista pela CAPES. Pesquisei na linha de Pesquisa: Formação de Professores, a partir de um Programa de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, implantado nas escolas estaduais mineiras, entre os anos de 2000 e 2006. Foi uma experiência ímpar em minha vida pessoal e, em especial, profissional. Posso afirmar que ampliei muito minha concepção de homem, mundo e sociedade, conhecimento esse que me fez refletir sobre minha prática profissional como Analista Educacional e docente.

Desde 2002, divido a função pública de Analista Educacional na Superintendência Regional de Ensino, com a docência no ensino superior. Nesse período, fui Professora em algumas Universidades de Poços de Caldas e região, e hoje sou Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais, no curso fora de sede (Pedagogia), em Poços de Caldas.

O desejo de voltar à Universidade e continuar minhas pesquisas renasceu em 2011, só que agora no Doutorado. As perguntas são outras, mas as inquietações são as mesmas que me motivaram o projeto de pesquisa do Mestrado, ou seja, os conflitos profissionais na busca pela compreensão da prática como Analista Educacional e docente no ensino superior.

Em dezembro de 2011, fui aprovada no processo seletivo de Doutorado em Educação da Universidade São Francisco. O que me motivou a buscar o curso de Doutorado nesta Universidade foi a linha de pesquisa: Linguagem, discurso e práticas educativas. Afinal, os discursos educacionais que circulam nas escolas, principalmente os de políticas públicas, sempre me inquietaram. Porém, tal inquietação foi aumentada ao acompanhar, na função de Analista Educacional nas escolas mineiras de alfabetização, como as avaliações sistêmicas têm produzido de maneira muito própria, práticas educativas, currículos e sujeitos.

Como Analista Educacional em uma das SREs, que atua no setor pedagógico, responsável por orientar as escolas estaduais que alfabetizam, recebo todas as orientações da SEE/MG e, muitas delas, acontecem em Belo Horizonte e presencialmente. Nesse contexto, vale destacar que participei de vários encontros com foco na alfabetização e na avaliação sistêmica da qualidade da leitura dos alunos com oito anos de idade.

Entretanto, um dos encontros de orientação pedagógica em Belo Horizonte, com foco na alfabetização, que motivou todo o meu projeto inicial de pesquisa para o Doutorado, ocorreu em março de 2010. Esse encontro durou três dias, foi todo organizado pela SEE/MG e o tema foi: Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), Alfabetização no Tempo Certo.

É importante destacar que em 2005, o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) foi implantado em todo o Estado, e os alunos com oito anos de idade, desde então, têm sido avaliados anualmente quanto à proficiência individual em leitura.

O processo de avaliação — PROALFA — é realizado pelo CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora), e os resultados de todo o Estado são divulgados através de boletins pedagógicos por: região do Estado, SRE, escola e aluno individualmente. Esses resultados geram metas de qualidade da alfabetização que devem ser atingidas por todos. Um dos critérios importantes para se atingir essas metas é o número de alunos nos níveis de desempenho: baixo, intermediário e recomendável.

O referido encontro, citado anteriormente, teve como objetivo central analisar os resultados obtidos no PROALFA em 2009 e apresentar as metas (essas são feitas por estatísticos do CAEd, com critérios específicos por escola) que deveriam ser atingidas em 2010 por todos os alunos, escolas e SREs do Estado de Minas. Porém, para conseguir esse resultado, a SEE/MG precisava que as SREs, através de seus Analistas, orientassem as escolas alfabetizadoras de forma que elas conseguissem atingir a meta proposta por escola. No entanto, a meta de cada escola era somada com todas as demais, gerando também uma meta específica para cada SRE. Diante desse contexto, fomos então convocados para esse encontro no intuito de sermos capacitados e, em seguida,

capacitarmos as escolas em relação às ações pedagógicas específicas que faríamos para atingirmos as metas propostas.

No Estado de Minas Gerais, a partir de 2004, o ensino fundamental passou a ter duração de nove anos e não oito, de forma que os alunos ingressam no ensino fundamental I, não mais com sete, e sim com seis anos de idade. Mediante a esse cenário, como o PROALFA avalia crianças com oito anos de idade que estão no terceiro ano de escolaridade, ou seja, depois de três anos de alfabetização, tivemos durante os três dias de encontro, palestras e oficinas sobre como orientar os alfabetizadores para que essas crianças conseguissem atingir as metas propostas para o ano de 2010.

Além das palestras e oficinas, na conclusão desse evento, foi projetado o vídeo curta metragem “Vida Maria”. Quando a projeção do vídeo encerrou, foram feitos comentários pelos organizadores do encontro da SEE/MG e participantes das SREs. Dentre esses comentários, que os Analistas Educacionais tinham a missão de colaborar com a alfabetização das “Marias” de suas SREs, e que um trabalho de acompanhamento tinha que ser realizado para que, cada vez menos, existissem “Marias”. Afinal, a SEE/MG sabia quantas “Marias” havia em cada SRE e escola estadual, inclusive individualmente e nominalmente. Nesse contexto, vale ressaltar que os dados foram fornecidos pelo CAEd, na avaliação do PROALFA em 2009, apontando os índices de alunos no baixo desempenho, intermediário e recomendável. Portanto, nossas “Marias” estavam bem ali, entre os baixos desempenho e intermediários, na escala de proficiência.

No entanto, o objetivo dos profissionais que organizaram o evento da SEE/MG era que esse vídeo produzisse em nós, Analistas Educacionais, motivação à ação, trabalho intenso para superação da meta de 2009, em 2010. Sabíamos quantas e o nome de cada “Maria” que tínhamos, passamos três dias aprendendo o que fazer, agora era trabalho, alfabetização no tempo certo, intervenção pedagógica adequada.

O encontro encerrou-se definitivamente, e o silêncio tomou conta do amplo espaço que ocupávamos e, ao mesmo tempo, comecei a perceber que foram se anunciando algumas preocupações entre os Analistas de cada Região de Minas (Centro, Sul, Mata, Triângulo, Norte e Vale do Aço): a responsabilidade por melhorias de resultados do PROALFA, as “Marias” das diferentes SREs e o próprio processo de

orientação dos professores alfabetizadores de uma só vez e da mesma forma, de maneira que esses também conseguissem alfabetizar todas as “Marias” do PROALFA.

Dessas preocupações e inquietações, nasceu o Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação de Doutorado em Educação, da Universidade São Francisco. Traremos na introdução alguns eixos que fundamentam esse projeto de pesquisa.

INTRODUÇÃO

Iniciaremos a introdução trazendo alguns elementos abordados no projeto de pesquisa deste estudo. O primeiro elemento será a justificativa da proposta. Nesse contexto, faz-se necessário retomarmos alguns pontos de quando e como a noção de avaliação sistêmica chegou ao Estado de Minas Gerais. A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96, no seu Art. 9, inciso VI, traz que compete ao governo federal, “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Nesse sentido então, em 2000, o Estado de Minas Gerais, através da Secretaria Estadual de Educação, instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Os objetivos do SIMAVE, em consonância com os objetivos gerais das avaliações sistêmicas nacionais, são voltados ao desenvolvimento de programas de avaliação integrados, visando fornecer informações através da mensuração dos resultados.

Como o ensino fundamental passou a durar nove anos no Estado mineiro, para acompanhar o efeito dessa mudança, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais instituiu um conjunto de avaliações de desempenho dos alunos que, em 2006, passou a fazer parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE. A esse conjunto de avaliação de desempenho dos diversos níveis do sistema de ensino mineiro, três programas se integraram: PROALFA, PROEB e PAAE.

O PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais - é realizado sob a coordenação e supervisão da Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG), em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O PROALFA é um programa de avaliação da alfabetização mineira anual, que iniciou em 2005. É composto por dois tipos de avaliação — amostral e censitária. A avaliação amostral é aplicada aos alunos do 2º e 4º ano do ciclo inicial de alfabetização,

e seus resultados são importantes para subsidiar o processo de intervenção pedagógica na escola. A avaliação censitária é aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Essa avaliação é nominal e tem o objetivo de identificar o nível de alfabetização em que se encontra cada aluno e, dessa forma, fornecer resultados à Secretaria de Estado de Educação para intervir no processo de ensino e aprendizagem, de forma pontual.

A avaliação utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que é a mesma metodologia do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) aplicada pelo governo federal, através do MEC, na Prova Brasil. No entanto, no PROALFA (MG) é usada uma escala de Proficiência que varia de 0 a 1000, que traz os resultados de desempenho nos três anos escolares avaliados. Essa escala apresenta de forma crescente e contínua, as habilidades que já estão consolidadas e as que estão em processo de desenvolvimento. Além da proficiência média, os resultados também são organizados por níveis de proficiência: baixo, intermediário e recomendável, conforme o quadro 1 apresentado abaixo:

QUADRO 1- Padrão de desempenho dos alunos na escala de Proficiência

Ano de Escolaridade	Padrão de Desempenho		
	Baixo	Intermediário	Recomendável
3º Ano Ensino Fundamental a	até 450	450 a 500	Acima de 500
5º Ano Ensino Fundamental a	até 175	175 a 225	Acima 225
9º Ano Ensino Fundamental	até 200	200 a 275	Acima de 275

Fonte: Secretaria do Estado de Educação. Boletim Pedagógico. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2007.

Mediante uma Matriz de Referência, os testes são organizados e aplicados, e os resultados das avaliações sistêmicas da alfabetização são apresentados a todas as escolas

estaduais mineiras, nos padrões de desempenho apresentados no quadro acima (“baixo desempenho”, “intermediário” e “recomendável”).

Como Analista Educacional numa SRE, sou a profissional responsável e capacitada pela SEE/MG, para trabalhar pedagogicamente esses resultados com a escola e orientar as medidas que devem ser tomadas para melhoria dos resultados e cumprimento das metas de proficiência.

A partir dessas justificativas, nasce o problema de pesquisa: Quais sujeitos e perspectivas curriculares emergem da análise das políticas de avaliação sistêmica da qualidade da alfabetização em Minas Gerais?

Diante desse questionamento, o objetivo deste trabalho é buscar levantar, a partir do dispositivo da governamentalidade e da noção foucaultiana do “cuidado de si”, os sujeitos e as perspectivas curriculares que emergem da análise das políticas de avaliação sistêmica mineira da qualidade da alfabetização.

Para esse movimento, buscamos, em primeiro lugar, percorrer um referencial teórico a partir da noção de Governamentalidade (FOUCAULT, 2008) como ferramenta analítica conceitual, com contribuições da Análise de Discurso Crítica (ADC) - Fairclough (2008), para analisar as políticas públicas de avaliação sistêmica da alfabetização e os documentos: Resolução SEE/MG nº 1086/2008 e Matriz de Referência de Teste do PROALFA.

Num segundo momento, o foco da discussão analítica incide sobre os sujeitos que emergem dessas políticas de avaliação. Para isso, são tomadas discussões acerca da noção de “constituição do sujeito” (LARROSA, 2011), das “tecnologias de si” e “cuidado de si” (FOUCAULT, 1994).

Privilegiamos alguns elementos da Análise de Discurso Crítica, com foco restrito na construção teórica do capítulo um e nas análises documentais do capítulo dois. Esta opção justifica-se nas três dimensões específicas para análise documental que a ADC favorece¹, pois compreender as condições de produção e circulação das orientações oficiais, referentes às avaliações sistêmicas da alfabetização mineira, é um dos nossos objetivos específicos.

¹ ADC: Concepção Tridimensional de discurso, vide página 29.

Quanto à opção pela ADC focada nos capítulos um e dois, esclarecemos ainda, que o contexto econômico e político que subsidiam os documentos das políticas de avaliação sistêmica, incidem na produção de “sujeitos necessários” a essas políticas. No entanto, nossa propositiva é estudar um sujeito que ultrapasse a noção do sujeito preconizado nesses documentos.

Assim, nos capítulos I e II, na análise das políticas reguladoras, as dimensões analíticas propostas pela ADC, em especial a dimensão da prática social, dialogam com a noção de governamentalidade, pois essa ferramenta conceitual favorece a compreensão das condições de produção dos discursos “oficiais” que sustentam os documentos.

No entanto, no capítulo III, quando entramos nos estudos foucaultianos de sujeito, a partir das noções de “tecnologias de si” e do “cuidado de si”, não é mais um âmbito em que a ADC converge com as pesquisas de Foucault, pois a ADC está mais centrada no sujeito social, com as identidades sociais, uma vez que dialoga com as teorias sociais.

A partir desses esclarecimentos, começaremos com algumas considerações acerca da constituição da noção de Análise de Discurso Crítica e como essa se insere nas pesquisas brasileiras. A expressão “Análise de Discurso Crítica” (ADC) tem como um dos seus principais fundadores, o linguista Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster, Grã-Bretanha. Fairclough usou pela primeira vez a expressão ADC no ano de 1985, em um artigo científico publicado no periódico *Journal of Pragmatics* (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.20-21).

No Brasil, Izabel Magalhães é pesquisadora da Universidade de Brasília e foi a primeira a realizar estudos com o referencial teórico-metodológico da ADC. Para a pesquisadora, Fairclough, com suas pesquisas acerca da Análise de Discurso Crítica, criou um método para pesquisas que estudam o discurso (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.20-21).

Como o referencial teórico que sustenta nossa pesquisa está focado nos estudos foucaultianos, e para as análises documentais trazemos elementos da ADC, consideramos fundamental apontar as convergências da noção de Discurso, Formação Discursiva, Enunciado, Prática Discursiva e Interdiscurso em Foucault, com as pesquisas de Fairclough (2008) na Análise de Discurso Crítica.

A noção de discurso que adotamos é a apresentada nos estudos arqueológicos de Foucault, ou seja, de discurso como um conjunto de enunciados que se constituem na mesma formação discursiva. Pois, para Foucault, discurso é “um conjunto de enunciados na medida em que revelem a mesma formação discursiva [...]” (VILELA; MENDES, 2011.p. 18).

Nessa concepção de discurso, faz-se necessário pensar também na noção de enunciado e formação discursiva, pois o discurso é entendido por Foucault, como múltiplos enunciados que se alocam numa mesma formação discursiva.

Sendo assim, enunciado, na concepção foucaultiana, não se trata de uma estrutura linguística estática, mas de uma função que é controlada por regras e condições que vão muito além da língua e da fala. Assim, a língua pode ser entendida como um sistema de construção de enunciados, ou seja, discursos possíveis dentro de diferentes contextos históricos, políticos, econômicos e culturais que envolvem a linguagem (VILELA; MENDES, 2011, p. 18).

Quanto à noção de formação discursiva, entendemos que:

[...] as práticas de atribuição de significados se realizam a partir de constrangimentos que regulam e condicionam formas de procedimentos, de acordo com valores, regras e sentidos instituídos. Nessas formações são atribuídos sentidos e posições de sujeito a respeito daquilo que vale e que não vale; o que pode e o que não pode ser dito; o que tem valor de verdade e o que não tem; quem está autorizado a dizer e quem não, a partir do lugar que ocupa para enunciar o permitido e o interdito [...] (VILELA; MENDES, 2011, p. 18).

Noutras palavras, os discursos, os enunciados se constituem a partir de práticas que atribuem significados nos embates que controlam as formas de procedimentos, dentro de um conjunto específico de normas do que é ou não legítimo. E nesse processo de formação dos discursos, ou seja, de formação discursiva, emergem as posições-sujeito de acordo com essas normas, isto é, do que é legítimo e do que é ilegítimo ser dito, afinal é o lugar que o sujeito ocupa que o permite ou o interdita de enunciar.

Fairclough (2008), em sua proposta de Análise de Discurso Crítica, aborda elementos dos estudos foucaultianos relativos ao discurso, à prática discursiva e ao poder. Assim, traz significativas contribuições de Foucault para sua proposta de ADC. Segundo Resende e Ramalho (2006), “Para a ADC, importam, dentre as discussões

foucaultianas, sobretudo, o *aspecto constitutivo do discurso, a interdependência das práticas discursivas, a natureza discursiva do poder, a natureza política do discurso* [...]” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.18).

Nessa perspectiva, buscamos entender como essas noções foucaultianas de discurso, prática discursiva e poder contribuem, implicam com a ADC. E nessa busca, trazemos um importante questionamento: Se para Foucault, discurso trata-se de enunciados que se dão na mesma formação discursiva, esse discurso pode ser analisado? Resende e Ramalho (2006) esclarecem esse questionamento ao afirmar que:

Foucault (2003, p. 10) destaca a face constitutiva do discurso. Concebe a linguagem como uma prática que constitui o social, os objetos e os sujeitos sociais. Para o filósofo, analisar discursos corresponde a especificar sociohistoricamente as formações discursivas interdependentes, os sistemas de regras que possibilitam a ocorrência de certos enunciados em determinados tempos, lugares e instituições [...] (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.18-19).

Ou seja, Foucault, ao enfatizar o discurso como constitutivo de objetos, sujeitos e até do social, entende que a análise de discurso se dá, quando as formações discursivas interdependentes, bem como as normas que legitimam os enunciados em tempos, lugares e instituições são especificadas sociohistoricamente.

Fairclough (2008) ainda enfatiza que, para Foucault, “A análise de discurso diz respeito não à especificação das frases que são possíveis ou gramaticais, mas a especificação sociohistoricamente variável de formações discursivas [...]” (FAIRCLOUGH, 2008, p.64-65). Nesse contexto, Fairclough (2008) descreve como identificou nas fases do trabalho arqueológico inicial e também no genealógico de Foucault, as principais percepções de discurso:

Em seu trabalho arqueológico inicial, existem duas afirmações de importância particular:

1. a natureza constitutiva do discurso – o discurso constitui o social, como também os objetos e os sujeitos sociais;
2. a primazia da interdiscursividade e da intertextualidade – qualquer prática discursiva é definida por suas relações com outras e recorre a outras de forma complexa.

Três outros pontos substantivos emergem do trabalho genealógico de Foucault:

3. a natureza discursiva do poder – as práticas e as técnicas do biopoder moderno (por exemplo. o exame e a confissão) são em grau significativo discursivas;

4. a natureza política do discurso – a luta por poder ocorre tanto no discurso quanto subjacente a ele;

- 5.[...] (FAIRCLOUGH, 2008, p.81-82).

Na fase arqueológica inicial, Foucault entende o discurso como constitutivo do social, dos objetos e dos sujeitos, e que as práticas discursivas (detalharemos mais à frente) acontecem na interdiscursividade e intertextualidade, ou seja, na interdependência entre as práticas discursivas.

Já na fase genealógica dos estudos de Foucault, o poder é entendido como de natureza discursiva. O discurso também é entendido como tendo uma natureza política, onde a luta por poder acontece no discurso e subjaz a ele.

Após a apresentação da constituição da ADC, bem como as convergências com os estudos foucaultianos e da noção de discurso que priorizamos neste estudo, passaremos para a discussão teórica de concepção tridimensional de discurso em Fairclough (2008), caminho analítico que adotamos para as análises realizadas nos capítulos um e dois.

Fairclough (2008), a partir de elementos das concepções foucaultianas de discurso, poder e práticas discursivas, propõe um caminho para análise de discurso, numa concepção tridimensional, como ilustra a figura abaixo:

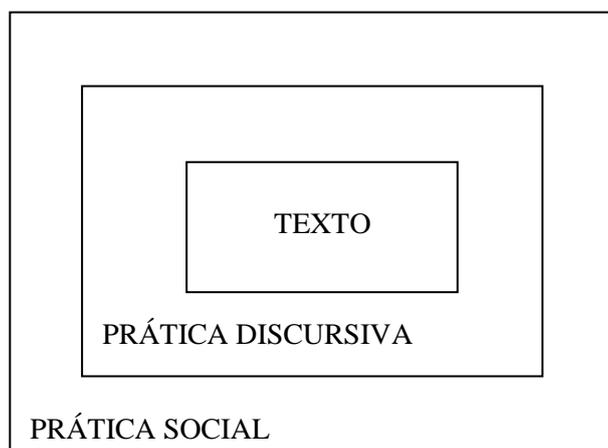


Figura 3.1 - Concepção tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 2008, p.101).

Apresentaremos cada uma das dimensões propostas na figura acima (Análise da prática discursiva, da prática social e do texto), pois a distinção dessas três dimensões no modelo de Fairclough (apresentado em 1989 e aprimorado em 1992) é analítica e tem como objetivo principal, fornecer ao analista do discurso certa noção de organização das

análises (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.29). Vale ressaltar que essas dimensões não acontecem de forma isolada, separada ou linearmente, antes estão entrelaçadas no tempo, nos discursos, nas análises, no analista, enfim estão imbricadas.

Tanto a noção de prática social como a de “texto”, no método de análise da ADC, pode ser entendida como uma das dimensões do evento discursivo. Prática social e “texto” são assim mediados pela prática discursiva, que foca nos meios de produção, distribuição e consumo do “texto”. A prática discursiva não é estática e, portanto, pode variar entre diversos discursos e as condições econômicas, políticas, sociais e culturais envolvidas (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.28).

Como práticas, destacamos que:

Práticas são, então, "maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos - materiais ou simbólicos - para agirem juntas no mundo" (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p. 21). As práticas, assim compreendidas, são constituídas na vida social, nos domínios da economia, da política e da cultura, incluindo a vida cotidiana (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.35).

Ao localizar as práticas nos domínios da economia, da política e da cultura, o analista do discurso, nessa dimensão de análise, focalizará as condições de produção dos discursos, as relações de poder que naturalizam certos discursos em detrimento de outros. Nessas relações de poder, o contexto econômico e político pode ser problematizado, na medida em que favorece as condições necessárias para as formações discursivas de uma mesma natureza.

Assim, a análise da prática social em que os discursos são produzidos (orientações econômicas, políticas e culturais) é crucial para a análise da materialidade discursiva no “texto” e, conseqüentemente, na prática discursiva. O foco do analista, nessa dimensão, é analisar as orientações, as relações, as condições econômicas, políticas e culturais que aportam, que dão condições para a formação discursiva e a materialidade linguística, ou seja, os textos, os documentos analisados.

Dadas as condições econômicas, políticas, sociais e culturais que favorecem a produção de discursos, ou seja, as práticas sociais, destacamos o “texto” como materialidade linguística. Fairclough (2008) aponta para a noção de que na análise da

dimensão textual, os elementos do texto são analisados em total conexão com as práticas sociais e discursivas.

A noção que adotamos no capítulo dois de “texto²” é a de que, “Texto é considerado aqui como uma dimensão do discurso: o 'produto' escrito ou falado do processo de produção textual” (FAIRCLOUGH, 2008, p.21). Em outras palavras, trata-se de uma noção ampliada de “texto”, ou seja, não consideramos “texto” como simplesmente um conjunto de estruturas linguisticamente combinadas. Entendemos “texto” como uma dimensão do discurso, e, portanto, o foco das análises incidirá em elementos do texto, inclusive linguísticos, que remetem ao processo de produção textual.

Ressaltamos ainda, que a dimensão da ADC que foca no “texto”, muito nos interessa. O entendimento de “discurso particular”, ou seja, [...] “o termo ‘discurso’ [...] pode ser usado em um sentido mais concreto, [...], em referência a ‘discursos particulares’ - como, por exemplo, o discurso religioso, o discurso midiático, o discurso neoliberal” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.28).

Ao proceder a análise de “discursos particulares”, uma possibilidade é focalizar o discurso como representação de “aspectos do mundo”. Segundo Resende (2009),

[...], quando nos referimos a ‘discursos’ particulares, o foco são os modos de representação da realidade, maneiras situadas de representar e compreender a realidade. Assim, podemos nos referir a discursos políticos, a discursos pedagógicos, ao discurso neoliberal etc., e proceder à ‘análise dos discursos’ que estabelecem relação interdiscursiva em textos específicos. O significado representacional de textos é relacionado ao conceito de discursos como modos de representação de aspectos do mundo, ou seja, ao significado mais concreto de discurso, como substantivo contável (RESENDE, 2009, p.39).

Entendemos a importância do interdiscurso na análise do discurso, quando o consideramos envolvido nas relações entre formações discursivas, ou ainda como “as relações entre outras formações discursivas que, de acordo com Foucault, constituem as regras de formação de uma dada formação discursiva [...]” (FAIRCLOUGH, 2008, p.72).

Nessa perspectiva, nos textos analisados neste estudo, procuraremos abordar as relações entre as formações discursivas, ou seja, o interdiscurso envolvido na

² Esta noção de “texto” restringe-se às analíticas documentais, a partir de elementos da ADC, referentes ao capítulo II. No capítulo III, a analítica é ampliada aos discursos não textuais.

especificidade dos discursos políticos, institucionais, pedagógicos e educacionais como: legislação educacional e matrizes de referência de testes.

Os “discursos particulares”, legais, políticos tendem a classificar certas mudanças, adaptações econômicas ou políticas, por exemplo, como sendo “naturais” e totalmente livres de intervenção humana e, portanto, universais, sem quaisquer outras possibilidades de compreensão ou até mesmo de resistência. Porém, nas análises consideramos que “Alguns discursos, em contextos específicos, são compartilhados e repetidos em diferentes ambientes institucionais, gerando muitas representações em diferentes tipos de texto” (RESENDE, 2009, p.39-40).

Quanto à abrangência de compartilhamento e repetição dos “textos”, é significativo lembrar que: “A escala de atuação de um discurso também pode variar de representações localizadas a representações globais, capazes de colonizar diversas práticas na vida social, em boa parte do mundo” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.71). Destacamos essa variação, uma vez que analisamos nesta pesquisa, dentre outros, discursos educacionais de abrangência global, com forte presença nos discursos educacionais brasileiros e mineiros.

Assim, é importante destacar que na ADC não se desconsidera a análise linguística do “texto”, antes,

[...] analistas de discurso críticos/as prezam, ao contrário, análises textualmente orientadas capazes de mapear escolhas linguísticas em contextos sociais amplos, a fim de desenvolver uma compreensão acurada do funcionamento social da linguagem. Ao invés de meramente descrever estruturas linguísticas e sua utilização em textos, esses/as analistas interessam-se por explicá-las em termos da natureza das práticas sociais, focalizando as relações entre estruturas linguísticas selecionadas e relações de poder que atravessam a sociedade [...] (RESENDE, 2009, p.39-40).

Por análises “textualmente orientadas³”, entendemos que se trata das análises que favorecem a compreensão das opções linguísticas, porém de maneira contextualizada e nunca isolada. Não se trata apenas de trazer, destacar as estruturas linguísticas de um

³ As análises dos “discursos não textuais”, referentes ao capítulo III, estarão contextualizadas teoricamente nos estudos foucaultianos de sujeito, nas noções de “tecnologias de si” e “cuidado de si” e, portanto, não estarão alocadas na ADC.

dado texto, antes o foco está nas relações existentes entre a língua e as relações de poder que perpassam os discursos.

O que adotaremos na analítica como estrutura textual tem a ver com “Estrutura textual’ também diz respeito à ‘arquitetura’ dos textos e especificamente a aspectos superiores de planejamento de diferentes tipos de texto” (FAIRCLOUGH, 2008, p.106).

O que nos interessa é a combinação dos elementos do “texto” para construir um tipo específico de texto como: leis, matriz referencial e orientações de cunho oficial. E nesse aspecto, as convenções que configuram os diversos tipos de texto podem trazer pontos que possibilitam olhar para os “sistemas de conhecimento”, os valores, as normas sobre as “identidades” que se encontram imbricadas nas “convenções dos tipos de texto” (FAIRCLOUGH, 2008, p.106).

Sendo assim, é possível demarcar a abrangência de uma análise textual?,

[...] a análise textual é inevitavelmente seletiva, no sentido de que escolhemos responder determinadas questões sobre eventos sociais e textos neles envolvidos e com isso abrimos mão de outras questões possíveis. Como Fairclough (2003a) registra, não existe análise objetiva de textos, uma vez que não é possível descrever o que se representa em um texto sem que a subjetividade do(a) analista participe da análise — ora, a escolha das questões a serem respondidas denuncia necessariamente as motivações particulares da análise, visto que delas derivam (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.141).

Segundo as autoras, toda análise será, ao mesmo tempo, sempre parcial, retalhada, excludente e inclusiva. Não há como desconsiderar a subjetividade do analista e a impossibilidade de objetividade das análises realizadas. Analisar pressupõe escolhas, escolhas pressupõem motivações particulares e as motivações serão sempre seletivas, próprias de um tempo, de um contexto em que o analista sempre está enlaçado e enlaça.

Assim, não delimitamos uma abrangência, um limite mínimo ou máximo, antes assumimos neste estudo, o caráter parcial e contextualizado que uma análise sempre terá.

Após apresentarmos as dimensões da prática social e do “texto” na ADC, passamos agora para a dimensão da prática discursiva. Não intencionamos propor que na concepção tridimensional do discurso em Fairclough (2008) exista uma classificação entre as dimensões no caminho de análise. Antes, entendemos que elas não acontecem de forma separada ou linearizada, e sim imbricadas e interdependentes. Dessa forma,

convém ressaltar que apenas tentamos localizar no percurso metodológico, de forma mais didática, as análises realizadas.

Como práticas discursivas, adotamos a concepção de:

[...] prática discursiva como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (VILELA; MENDES, 2011, p. 18).

Consideramos importante na citação acima, retomarmos nosso entendimento de prática e de discurso, já discutidos neste texto. Como práticas, entendemos que “[...] são, então, "maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos - materiais ou simbólicos [...] As práticas [...] são constituídas na vida social, nos domínios da economia, da política e da cultura, incluindo a vida cotidiana.” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.35). E discurso, “[...] como ‘um conjunto de enunciados na medida em que revelem a mesma formação discursiva [...]’” (FOUCAULT, 2005, p. 159 apud VILELA; MENDES, 2011, p. 18).

Se entendermos que as práticas são “constituídas” nos contextos econômicos, políticos e culturais, e os discursos como “enunciados revelados na mesma formação discursiva⁴”, então podemos afirmar que as práticas discursivas estão relacionadas com a “posição”, o lugar dos sujeitos que produzem, distribuem e consomem textos, enunciados, dentro de um conjunto específico de normas, regras que, para Foucault, podem ser “regras anônimas” do que é ou não legítimo ser dito, evocado e quem pode ou não dizer o que.

Nesse contexto, na dimensão da ADC, prática discursiva, o foco das análises incide nos “[...] processos de produção, distribuição e consumo do texto, que são processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.186-187).

Dessa forma, para fundamentar teoricamente nossas análises, nos interessa a noção foucaultiana das “práticas discursivas disciplinadora das instituições”, uma vez que tratamos da avaliação institucionalizada, sistêmica da qualidade da alfabetização. Na obra “Vigiar e punir” (2011), Foucault vai mostrar como as instituições (escola,

⁴ Vide noção de “Formação Discursiva” na página 27.

prisões, manicômios), mesmo não usando de força física, controlam, produzem sujeitos de acordo com as conveniências do poder. O autor destaca ainda, as “práticas discursivas institucionalizadas” imbricadas na relação entre poder e discurso (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.19-20).

Outro interesse que temos é na noção de Fairclough (2008) de “produtores de texto”. Para o autor,

Produtores em organizações sofisticadas, como departamentos do governo, produzem textos de forma a antecipar sua distribuição, transformação e consumo, e neles constroem leitores múltiplos. Podem antecipar não apenas os 'receptores' (aqueles a quem o texto se dirige diretamente), mas também os 'ouvintes' (aqueles a quem o texto não se dirige diretamente, mas são incluídos entre os leitores) e 'destinatários' (aqueles que não constituem parte dos leitores 'oficiais', mas são conhecidos como consumidores de fato [...]) (FAIRCLOUGH, 2008, p.108-109).

Nesse sentido, as Secretarias de Educação podem ser encaradas como um “departamento de governo” e, como tal, produzem textos em formatos específicos como: leis, orientações oficiais, matrizes de referência, avaliações e resultados etc. Sendo assim, nosso foco de análise nessa dimensão é como se dá a distribuição e consumo desses textos, em especial, os resultados das avaliações sistêmicas da qualidade da alfabetização quando chegam aos “receptores”, “ouvintes” e “destinatários”.

Nesse âmbito, não desconsideramos a intertextualidade⁵ que Resende e Ramalho (2006) retomam em Fairclough. “Em linhas gerais, a intertextualidade é a combinação da voz de quem pronuncia um enunciado com outras vozes que lhe são articuladas. [...]” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.65).

Diante disso, nosso foco também é pensar que nem todas as vozes são legítimas para serem articuladas. Assim, importa-nos analisar quais vozes são legítimas e quais são ilegítimas, interessa-nos a “ausência e a presença” de vozes, sejam elas internas ou externas ao texto. As vozes dos textos podem estar “articuladas” pelo acordo ou pela tensão de forças (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.65-66).

Após o esclarecimento das opções dos caminhos para a construção das análises, passamos para alguns apontamentos de como a escrita do texto foi pensada. Começaremos pelo título: Os Sujeitos das Políticas de Avaliação Sistêmica da

⁵ Em Foucault, “Interdiscurso”, vide páginas 31 e 32.

Alfabetização em Minas Gerais: uma analítica à luz da Governamentalidade. A intenção foi indicar que a discussão central da pesquisa gira em torno dos sujeitos da avaliação do sistema mineiro de avaliação da alfabetização (primeiramente os sujeitos preconizados legalmente nos documentos oficiais e depois nos sujeitos concebidos a partir das noções foucaultianas de “tecnologias de si” e “cuidado de si”). Intencionamos também indicar a ferramenta conceitual analítica das políticas de avaliação sistêmica da alfabetização mineira, a Governamentalidade.

O texto está organizado em três capítulos. O Capítulo I se intitula: As Políticas Públicas de Avaliação da Alfabetização Mineira- uma analítica à luz da Governamentalidade. Este capítulo analisa como as políticas de avaliação da alfabetização mineira e, conseqüentemente, o PROALFA, estão imbricados em redes de poder produzidas no cenário econômico e político do sistema educacional internacional, nacional e estadual, à luz da noção de Governamentalidade em Foucault (2008). As análises estão alocadas na dimensão da prática social da ADC de acordo com Fairclough (2008), com foco nas condições de produção dos discursos e nas relações de poder que naturalizam certos discursos em detrimento de outros. Os autores que sustentaram teoricamente essas análises e discussões foram, dentre outros: Foucault (2008), Candiotto (2010), Fimyar (2009), Veiga-Neto (1999), Jorge Ramos do Ó (2009), Stephen Ball (2001).

O Capítulo II se intitula: Os Documentos da Avaliação Sistêmica da Alfabetização Mineira. Este capítulo está inserido na dimensão do “Texto” na ADC, de acordo com Fairclough (2008), ou seja, a análise dos documentos. Optamos pesquisar por um viés legal, documental que nos indicasse pistas de orientação curricular da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais às escolas de alfabetização em todo o Estado, bem como as referências básicas do PROALFA ao organizar os testes aplicados aos alunos em processo de alfabetização.

Iniciamos o capítulo II trazendo as perspectivas que adotamos no estudo quanto às noções de Letramento (s), Alfabetização e Escolarização, pois os documentos analisados tratam de orientações e indicações curriculares que remetem a estas significativas perspectivas.

Logo em seguida, realizamos análise de uma das resoluções específicas (Resolução SEE/MG nº 1086/2008), que orienta o processo de alfabetização em Minas Gerais e que traz em seu texto orientações curriculares. Já a segunda análise, foca em alguns excertos da Matriz de Referência de Teste do SIMAVE/PROALFA. Autores como Silva (2011a), Lopes e Macedo (2011), Kleiman (1995), Mendes (2007), Máscia (2009), Street (2012), Cook-Gumperz (2008), Graff (1990), Piccoli (2007), Soares (2004), Vidal e Gvirtz (1998) foram basilares neste estudo.

Nos capítulos I e II podemos identificar a dimensão das práticas discursivas da ADC, de acordo com Fairclough (2008). Pois, nessa dimensão, as análises incidem na produção, distribuição e consumo dos textos, que foram fornecidos pelos documentos oficiais e que legitimam as orientações curriculares para a alfabetização em todo o Estado mineiro.

No capítulo I focamos nas condições de produção dos discursos das políticas de avaliação mineira da alfabetização, bem como nos meios de distribuição e circulação dos textos que emergem dessas políticas. Já no capítulo II focamos na análise específica de dois documentos legais que são distribuídos e circulam pelas Secretarias de Educação, escolas, famílias e alunos envolvidos no processo de avaliação sistêmica.

O Capítulo III se intitula: Os Sujeitos da Avaliação Sistêmica da Alfabetização Mineira. Nesse capítulo optamos por discutir os sujeitos envolvidos nos resultados da avaliação sistêmica mineira, na noção de constituição do sujeito em Larrossa e “tecnologias de si” e “cuidado de si” em Foucault. Trazemos para as discussões teóricas do capítulo III, dois filmes, um curta e outro longa metragem.

O longa metragem trata-se do filme “Shrek 1” e o curta metragem, o vídeo “Vida Maria”. Justificamos a opção por compor as discussões teóricas a partir de vídeos, devido ao nosso interesse nos discursos não textuais, em especial, os imagéticos. Entendemos que os dois filmes trazem amplas possibilidades para discussões teóricas quanto às noções de “tecnologias de si”, constituição de sujeitos e o “cuidado de si”.

Quanto ao vídeo “Vida Maria”, ainda é importante esclarecer que o consideramos o “despertar” para esta pesquisa, pois os sujeitos da avaliação da alfabetização em Minas Gerais foram problematizados num projeto de pesquisa. Assim, propomos retomar o filme no capítulo III, com foco no problema de pesquisa.

Assim, dividimos o capítulo III em três subtítulos, o primeiro intitula-se: Os Sujeitos apresentados nas Revistas Pedagógicas do PROALFA. Nesse subtítulo trazemos a Revista Pedagógica de 2013 (última publicação online do CAEd), documento que a SEE/MG publica todo o processo de avaliação do PROALFA e que visa preparar as escolas alfabetizadoras para analisarem os resultados dos alunos individualmente.

O segundo subtítulo intitulamos de: Avaliações Sistêmicas Educacionais: uma “Tecnologia do Eu”. Nesse subtítulo propomos discutir as Avaliações Sistêmicas Educacionais como uma “técnica” de constituição de sujeitos. Sendo assim, dividimos a discussão teórica também em dois momentos: primeiro trazemos a noção foucaultiana de “tecnologias de si”- Foucault (2004b); e segundo como Larrosa (2011) aborda essas “tecnologias” apontadas por Foucault, nas experiências de si, ao ver-se, expressar-se, narrar-se e julgar-se.

Visando ilustrar nosso entendimento dos “Eus” abordados por Larrosa, buscamos no filme longa metragem “Shrek 1”, elementos do “eu” que vê, do “eu” que fala e do “eu” que julga, nas relações entre os personagens Shrek, Burro e Fiona. Alguns autores como Larrosa (2011), Foucault (2004b e 2010), Silva (2011b) e Guimarães e Zuben (2007) foram basilares neste estudo.

O terceiro subtítulo intitula-se: O “eu” como “prática de liberdade”. Nesse subtítulo discutiremos teoricamente a noção do “cuidado de si” na perspectiva foucaultiana. Nosso foco será na proposição de Foucault de que existe uma ética do “cuidado de si”, que pode ser entendida como “prática de liberdade”.

Na proposição de pensar nas possibilidades do “cuidado de si”, como “prática de liberdade” para os sujeitos que são submetidos às avaliações sistêmicas, buscamos um recurso que pudesse nos trazer elementos “problematizadores”, acerca do poder envolvido nos relacionamentos humanos (em especial nas relações institucionalizadas), na perspectiva foucaultiana de sujeito. Nessa busca, optamos por um viés imagético e, assim, retomamos o vídeo curta metragem “Vida Maria”, que foi apresentado ao final do encontro de Analistas Educacionais de Minas Gerais.

Fizemos uma narrativa das cenas que compõem o vídeo. Depois, dividimos a narrativa em três ciclos de vida: o primeiro ciclo de vida Maria aborda cenas da infância de Maria José; o segundo ciclo refere-se às cenas em que Maria José era adolescente e

adulta; e o terceiro e último ciclo de vida, trata-se das cenas que Maria José já está envelhecendo. E assim, passamos a estabelecer um “diálogo” entre as cenas e as noções teóricas foucaultianas do “cuidado de si”.

Após esses esclarecimentos introdutórios quanto às opções teóricas e de análises, passaremos agora para o capítulo I, que discutirá as condições de produção dos discursos das políticas públicas de avaliação da alfabetização mineira, à luz da ferramenta conceitual analítica da Governamentalidade.

CAPÍTULO I: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO MINEIRA- UMA ANALÍTICA À LUZ DA GOVERNAMENTALIDADE

Este capítulo objetiva analisar como as políticas de avaliação da alfabetização mineira e, conseqüentemente, o PROALFA, estão imbricados em redes de poder produzidas no cenário econômico e político do sistema educacional internacional, nacional e estadual, à luz da noção de Governamentalidade em Foucault (2008). As análises estão alocadas na dimensão da prática social da ADC, de acordo com Fairclough (2008), com foco nas condições de produção dos discursos e nas relações de poder que naturalizam certos discursos em detrimento de outros. Os autores que sustentaram teoricamente essas análises e discussões foram, dentre outros: Fairclough (2008), Foucault (2008), Candiotta (2010), Fimyar (2009), Veiga-Neto (1999), Jorge Ramos do Ó (2009), Stephen Ball (2001).

Fairclough (2008), a partir de elementos das concepções foucaultianas de discurso, poder e práticas discursivas, propõe um caminho para análise de discurso numa concepção tridimensional: Prática Social, Prática Discursiva e Texto⁶.

O capítulo I está alocado na dimensão das Práticas Sociais e das Práticas Discursivas. Na dimensão das Práticas Sociais, serão focalizadas as condições de produção dos discursos e as relações de poder que naturalizam certos discursos em detrimento de outros. Nessas relações de poder, o contexto econômico e político podem ser problematizados, na medida em que favorecem as condições necessárias para as formações discursivas⁷ de uma mesma natureza.

Já na Prática Discursiva, o foco das análises incide nos processos de produção, distribuição e consumo dos documentos produzidos, no contexto das condições econômicas e políticas das avaliações sistêmicas da alfabetização.

Nesse âmbito, focamos as análises nas Secretarias de Educação (Estaduais e Municipais), Escolas alfabetizadoras e alunos em processo de alfabetização e suas

⁶ Vide concepção “Tridimensional de Discurso” na página 29.

⁷ Vide concepção de “Formação Discursiva” na página 27.

famílias. Entendemos que as Secretarias de Educação podem ser encaradas como um “departamento de governo” e, como tal, produzem textos em formatos específicos como: leis, orientações oficiais, matrizes de referência⁸, avaliações e resultados etc. Sendo assim, nosso foco nessa dimensão é pensar como se dá a distribuição e consumo desses textos, quando chegam às Escolas alfabetizadoras e alunos em processo de alfabetização, bem como seus familiares.

Traremos primeiro as análises alocadas na “Prática Social”, pois, nessa dimensão, as condições econômicas e políticas são problematizadas na produção e legitimação de discursos. A ferramenta conceitual analítica para essas problematizações será a Governamentalidade. Assim, iniciamos com a apresentação de como Foucault propôs a noção da Governamentalidade.

1. Governamentalidade

Tomaremos, inicialmente, como principal referência a obra: “Segurança, Território, População”. Trata-se de um curso proferido no *Collège de France*, entre 1977 e 1979, que compõe-se de 13 aulas traduzidas para o Português de um curso ministrado em Francês, por Michel Foucault, no *Collège de France* (1977-1978). Foucault nomeou esse curso como: “Segurança, Território e População”. No entanto, traremos também autores como Fimyar (2009), Veiga-Neto (1999), Jorge Ramos do Ó (2009), que ancorados em Foucault, serão referências teóricas que subsidiarão o processo de compreensão da Governamentalidade como uma ferramenta conceitual analítica.

Foucault (2008) começou o curso “Segurança, Território, População”, apresentando uma primeira questão: O que se pode entender por segurança? Foucault não escreveu fazendo e respondendo perguntas. Escreveu problematizando, desnaturalizando o que parece muito natural. Ao fazer isso com a problemática da segurança, ele diferenciou como o roubo e o assassinato foram tratados no mecanismo legal e jurídico; no disciplinar e na segurança como dispositivo. No mecanismo legal e

⁸ As análises de documentos específicos das políticas de avaliação da alfabetização (Resolução SEE/MG nº 1086/2008 e Matriz de referência de teste do PROALFA) serão realizadas separadamente no capítulo II. De maneira que a terceira dimensão da ADC: Textos, se encontra no capítulo II.

jurídico, o roubo e o assassinato são resolvidos com punição, no disciplinar com vigilância e correção. Na segurança, como um dispositivo ou dispositivo de segurança, os assuntos de roubo e assassinato são tratados como acontecimentos prováveis, e o custo será calculado meticulosamente, sendo estabelecida uma divisão do que será permitido e do que será proibido, a partir de uma média aceitável. Interessante que para Foucault, as tecnologias que envolvem os dispositivos de segurança, na verdade, reativam e transformam as técnicas jurídico-legais e disciplinares, não se trata de uma suplantação, e sim uma reativação transformada.

Enquanto a soberania capitalizava e a disciplina arquitetava o espaço, a segurança ia criando ambientes em função de acontecimentos, antes mesmo de sua existência e do meio (o suporte e o elemento de circulação de uma ação) como campo de intervenção na população. Nesse sentido, os mecanismos de segurança apareceram como um projeto de uma técnica política que se dirigia ao meio.

Foucault também caracterizou os dispositivos de segurança. Para ele, a lei trabalhava no imaginário, a disciplina no complementar da realidade, mas a segurança na realidade, através de dispositivos específicos.

Ele ainda problematizou o liberalismo como um jogo de liberdade das pessoas, liberdade essa, que se desenvolve na realidade pela própria realidade. Esse jogo de liberdade se tornou condição para o desenvolvimento capitalista da economia, bem como para implantação dos dispositivos de segurança.

Os procedimentos de normalização dos dispositivos de segurança também foram discutidos por Foucault. Com o exemplo da varíola, o autor mostrou que existe uma identificação do normal, do anormal e diferentes distribuições de normalidade. São as distribuições de normalidade que serviram de norma.

Foucault trouxe ainda o problema da população. Enquanto os mercantilistas tinham a população como força produtiva, os fisiocratas a tinham como um conjunto de processos que seria preciso administrar no que tem de natural. Nesse sentido, o desejo é visto como natural aos homens, na gestão das populações, daí a produção do interesse coletivo pelo jogo do desejo.

O problema do governo, da população e do Estado também foi levantado. Foucault problematizou a história da Governamentalidade. Para ele,

Governamentalidade quer dizer três coisas: primeiro, o conjunto das instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem o exercício do poder, que tem por alvo: a população; a forma de saber: a economia política; e o instrumento técnico: os dispositivos de segurança. Segundo, a tendência ocidental que conduziu esse tipo de poder, de aparelho específico de governo sobre os outros tipos de poder: a soberania, a disciplina. E terceiro, o resultado pelo qual o Estado de justiça (Idade Média) se tornou Estado administrativo (séculos XV e XVI) e depois Estado de governo, governamentalizado (século XVIII), definido pela população e não mais pelo território que ocupava. Esse Estado de governo utiliza a instrumentalização do saber econômico, onde a sociedade é controlada pelos dispositivos de segurança.

Foucault apontou também para a forte influência da pastoral cristã⁹ na história da Governamentalidade. O pastorado entrou em crise a partir do surgimento de movimentos como as resistências e insubmissões ou revoltas específicas de conduta¹⁰, que é o querer ser conduzido de outro modo, por meio de outros objetivos e para outras formas de salvação, por exemplo, Lutero. Entre os séc. XVII e XVIII, as funções pastorais foram retomadas no exercício da Governamentalidade, o governo se encarregou da conduta dos homens, por exemplo, a guerra e as sociedades secretas.

Foucault também usou a palavra contraconduta, no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros. Essa palavra permite analisar os componentes na maneira como alguém age politicamente e nas relações de poder.

Na Idade Média foram desenvolvidas cinco formas principais de contraconduta: o ascetismo (sufoca a obediência); as comunidades (princípio de igualdade entre todos); a mítica (ligação direta da alma com Deus); a escritura (ler e entender a escritura sem a intervenção de um pastor); e a crença escatológica (Deus é o verdadeiro pastor). A problemática dessa aula: Por que problemas políticos ou econômicos se traduzem em preocupação religiosa?

Foucault passa da economia das almas ao governo político dos homens e das populações. No entanto, não houve passagem do pastorado religioso para outras formas de conduta, de condução, de direção. O que ocorreu, ao contrário, foi uma

⁹ Pastoral Cristã, vide aprofundamento nas páginas 147 e 148.

¹⁰ Foucault usa a palavra conduta como sendo a maneira de uma pessoa se conduzir, maneira como se deixa conduzir, maneira como é conduzida e como se comporta sob o efeito de uma conduta.

intensificação, multiplicação, proliferação das técnicas de conduta e, no século XVI, a era das condutas, das direções e dos governos.

Daí as expressões: “razão governamental e arte de governar”. A natureza como se separa do tema governamental tem princípios, mas o Estado tem razão: Razão de Estado. Como Estado, Foucault, a partir de Botero (texto de fins do séc. XVI), entendia não como sendo um território, mas uma dominação sobre os povos. Como Razão de Estado, ainda em Botero, Foucault entendia como sendo a racionalidade que vai possibilitar manter e conservar o Estado, a partir do momento em que ele é fundado em seu funcionamento cotidiano, em sua gestão de todos os dias.

Assim, a noção de princípios da natureza e Razão de Estado configura a separação entre os dois grandes referenciais dos saberes e das técnicas dadas ao Ocidente: natureza e Estado.

Foucault analisou as palavras: política e Estado em meados do século XVII. A análise mostra que a política deixou de ser uma heresia, uma pessoa e passou a ser entendida como domínio ou tipo de ação. E Estado como uma peripécia da Governamentalidade, uma vez que esse entrou no campo da prática e do pensamento dos homens, da população.

Foucault também definiu Razão de Estado a partir de textos (Italiano: Palazzo, Inglês: Bacon e Francês: Chemnitz) dos séculos XV e XVI. Foucault, a partir desses textos, levantou três características da Razão de Estado: refere-se ao próprio Estado; está articulada em torno da relação essência-saber; é uma coisa conservadora. Em outras palavras, que na Razão de Estado busca-se identificar o que é necessário e suficiente para que o Estado exista e se mantenha em sua integridade. E para que isso ocorra, será sempre necessário um governo como ato de criação contínua da república (coisa pública).

A ideia de paz perpétua foi substituindo a ideia de Império Terminal e como o governo dos homens, nessa Razão de Estado, foi aperfeiçoando a tríade: salvação, obediência e verdade da arte pastoral. Foucault apontou como exemplo desse processo, o golpe de Estado. O golpe de Estado é a afirmação da Razão de Estado como automanifestação, salvação do próprio Estado.

Foucault identificou na noção de Estado três elementos: primeiro, a Razão de Estado relacionada à necessidade de um Estado que é superior à lei para se salvar, quando necessário; segundo, a noção de violência, pois quando há necessidade de um golpe, a Razão de Estado precisa se tornar violenta; e terceiro, o teatro do golpe de Estado, pois o golpe precisa do reconhecimento da sua necessidade, da sua justificativa. Daí, o aparecimento do teatro político.

Na Razão de Estado, como nova maneira de governar os homens, quem governa precisa conhecer os elementos que vão possibilitar a manutenção do Estado em sua força, para que esse Estado não seja dominado pelos outros e perca sua força e existência. Enfim, quem governa precisa conhecer a própria realidade do Estado. Nesse sentido, a estatística ganha força como aparelho administrativo e de saber para o exercício do poder.

A Razão de Estado deve intervir sobre a consciência das pessoas e modificar a opinião e maneira de agir, ou seja, deve intervir no comportamento como sujeitos econômicos e políticos. O Estado é uma prática, uma maneira de governar, de agir e de se relacionar com o governo.

Para Foucault, na Razão de Estado, pelo ângulo da salvação e do golpe de Estado, da obediência e da submissão, da verdade, da pesquisa e do público, está presente-ausente o elemento: população. Contudo, no século XVIII, esse elemento passou por grandes transformações em sua elaboração na Razão de Estado.

Ainda na temática da Razão de Estado, Foucault apontou para o Estado como princípio de inteligibilidade, objetivo e funcionamento de duas maneiras de razão governamental: Nos textos teóricos, a teoria da manutenção do Estado; e na prática política, a relação de concorrência entre os Estados. Nesse sentido, a força entra como novo elemento da razão política e primeiro conjunto tecnológico de uma nova arte de governar o sistema diplomático-militar. Esse sistema tinha como objetivo buscar o equilíbrio europeu. O que é a Europa? A ideia de "balança", tendo como instrumentos para a conquista do equilíbrio: a guerra; a diplomacia e o estabelecimento de um dispositivo militar permanente.

Foucault traz apontamentos para o segundo conjunto tecnológico característico da nova arte de governar, segundo a Razão de Estado, a polícia. Palavra essa, que até o

século XVI se mantinha com significações tradicionais. No entanto, nos séculos XVII-XVIII aparece um novo sentido à palavra polícia: cálculo e técnica garantem o bom emprego das forças do Estado.

Ainda nessa perspectiva, Foucault discutiu a forte relação entre o sistema do equilíbrio europeu e a polícia, sendo o controle da atividade dos homens, elemento constitutivo da força do Estado. Os objetos da polícia eram: o número de cidadãos; as necessidades da vida; a saúde; as profissões; a coexistência e a circulação dos homens. Assim, a polícia é vista como arte de administrar a vida e o bem-estar das populações.

No encerramento do curso “Segurança, Território, População”, Foucault mostrou como a cidade é o lugar de elaboração da polícia e como essa se relaciona com a regulamentação urbana e a urbanização do território. O método que a polícia utilizava para regular as cidades e a população, bem como a diferenciação que se estabelecia entre polícia e justiça, estava totalmente atrelado a um poder de regulamentação e disciplina.

Foucault ainda destacou a relação da polícia com a problemática mercantilista e a emergência da cidade-mercado. O problema dos cereais é enfatizado, quando o Estado de polícia é analisado por Foucault a partir do problema da escassez alimentar. As teses dos economistas, relativas ao preço do cereal, à população e ao papel do Estado, faz nascer uma nova Governamentalidade: dos políticos e dos economistas.

Assim, Foucault retomou a Razão de Estado e como essa passou por transformações: a naturalidade da sociedade; as novas relações entre o poder e o saber; a responsabilidade com a população (higiene pública, demografia etc.); as novas formas de intervenção estatal e o estatuto da liberdade. E os elementos da nova arte de governar são: prática econômica, gestão da população, direito e respeito às liberdades, policial com função repressiva e as diferentes formas de contraconduta relativas a essa Governamentalidade.

A partir deste cenário histórico foucaultiano, buscamos também compreender a noção de Governamentalidade em pesquisas educacionais como ferramenta conceitual analítica. Nesse propósito, recorreremos primeiramente à pesquisa de Fimyar (2009), que busca inicialmente indicar o que se pode entender pela palavra Governamentalidade. Nesse sentido, destacamos:

Ao fundir o governar (*gouverner*) e a mentalidade (*mentalité*) no neologismo Governamentalidade, Foucault enfatiza a interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas. Em outras palavras, a Governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas. Portanto, a Governamentalidade como conceito identifica a relação entre o governo do Estado (política) e o governo do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado) [...] (FIMYAR, 2009, p. 38).

A palavra Governamentalidade, de acordo com Fimyar, pode ser entendida como governo das mentalidades e há uma interdependência entre as práticas de governo e as mentalidades que apontam tais práticas. Enfim, a Governamentalidade pode ser entendida como o processo de criação de sujeitos que se deixam governar. Essa criação de sujeitos governáveis passa pela prática de técnicas de controle e normalização da conduta das pessoas.

Para pensar a noção de Governamentalidade, é necessário identificar a relação existente entre política e o governo do eu e ainda, a genealogia do sujeito e a genealogia do Estado.

Veiga-Neto (1999), em suas pesquisas educacionais, também abordou a Governamentalidade como ferramenta analítica. Se retomarmos a ideia de Fimyar (2009) de que Governamentalidade perpassa pelo governo das mentalidades, Veiga-Neto vai apontar para um deslocamento do centro das problematizações deste governo¹¹ das mentalidades pelo Estado, pois, segundo o autor, o governante em si deixa de ocupar o centro para dar lugar ao próprio Estado:

O que passa, então, a ser cada vez mais problematizado será o Estado e não tanto o governante, devendo ser entendido o Estado muito mais em termos de sua população do que de seu território. É a partir dessas constatações que Foucault propõe o conceito de Governamentalidade, que tanto aponta para uma razão ou tática de governo, uma racionalidade governamental que descobre a economia e que faz da população o seu principal objeto [...] (VEIGA-NETO, 1999, p. 2).

Assim, a noção de Estado, na perspectiva da Governamentalidade, vai muito além da extensão territorial e populacional, antes passa por uma racionalidade governamental

¹¹ Vide concepção de “governo” na página 59.

focada na economia. E toda essa razão ou tática de governo, faz da população um meio decisivo para governar.

Assim, quando a Governamentalidade é o instrumento de análise de uma pesquisa, não é possível desprezar as tramas da organização econômica, social e política envolvidas no objeto de pesquisa no processo de análise. Pois,

O conhecimento e a *expertise* formam o ponto nodal à volta do qual o mundo se apresenta pensável e são apresentadas as receitas necessárias para a sua domesticação. É por esta via que, em meu entender a Governamentalidade pode constituir uma ferramenta aplicada à história da escola. Permitirá desencadear trabalhos de investigação que tomem como eixos analíticos a flexibilidade e a transferência permanentes, que saibam valorizar os quadros de acção e de associação que permitem que o governo, nas sociedades modernizadas, ocorra à *distância* e se organize em torno do princípio *livre escolha* do sujeito (RAMOS do Ó, 2009, p.114).

Tendo em vista essas opções de pesquisa, consideramos que as análises que envolvem as políticas públicas educacionais são fundamentais para compreensão das avaliações sistêmicas da alfabetização mineira, na perspectiva da Governamentalidade. O foco das análises será o contexto histórico, econômico e político, à medida que proporciona condições para certo tipo de governo nas escolas. Um governo à distância, ausente e, ao mesmo tempo, totalmente presente nos princípios de que os sujeitos sempre são “livres” para escolher.

Daqui em diante, analisaremos as políticas públicas educacionais mineiras, a partir da ferramenta conceitual analítica da Governamentalidade. Dividiremos a análise em três subitens, são eles: 1- Políticas Públicas Educacionais Neoliberais; 2- Leis, Programas e Projetos para a Alfabetização; e 3- As Secretarias de Educação, Escolas Alfabetizadoras e Alunos em processo de Alfabetização.

2. Políticas Públicas Educacionais Neoliberais

Consideramos importante começar trazendo a concepção adotada, neste estudo, referente ao movimento denominado neoliberalismo. Reconhecemos o movimento alemão e norte-americano de liberalismo e suas especificidades, mas para além das

diferenças entre os movimentos, trazemos a noção de liberalismo como prática ou modo de fabricar política, “racionalização do exercício de governo” (VEIGA-NETO, 1999, p.6).

Adotamos assim, a noção foucaultiana de liberalismo,

Mas, numa perspectiva foucaultiana, como demonstrou Gordon (1991), [...], pois o neoliberalismo dá um "adeus a Deus", na medida em que desnaturaliza as relações sociais e econômicas, ao introduzir a modelagem como um princípio segundo o qual o consumidor não é mais visto como, originalmente, um Homo economicus, mas é visto como um Homo manipulabilis. Isso equivale a dizer que ele não tem em sua natureza (ou não carrega em si) um a priori econômico, mas, pelo contrário, que ele é alguém que pode e deve ser levado a se comportar dessa ou daquela maneira no mundo da economia — o que, na lógica neoliberal, equivale a dizer simplesmente: no mundo (VEIGA-NETO, 1999, p.11).

Para Foucault, o liberalismo não está mais calcado no “Homo” da economia, mas no “Homo” que pode ser manipulado. Isto esclarece que o “Homo” não nasce com a capacidade inata de econômico, e sim que o “Homo” pode ser conduzido no mundo da economia para um lado ou para outro, trata-se de uma nova liberdade manipulada, conduzível.

Nessa perspectiva, faremos um recorte temporal no início do século XX. Esse recorte se faz necessário por dois motivos: primeiro, devido à necessidade de delimitação do objeto de pesquisa, tanto temporalmente quanto tematicamente; segundo, por tratar-se de um estudo do atual sistema de avaliações da alfabetização no Brasil, com foco no Estado de Minas Gerais. Os movimentos econômicos e políticos neoliberais serão referências basilares da análise na perspectiva da Governamentalidade, de forma que iniciar no século XX, torna-se chave neste processo analítico.

A ideia de capitalismo teve seu início nos séculos XIII e XIV na Europa, quando saímos da Idade Média e entramos na Moderna. Com o surgimento da burguesia que dominava as atividades comerciais, começaram a surgir também os banqueiros que obtinham seus lucros através do dinheiro que circulava nas atividades comerciais. Já nesse momento, é possível identificar ideais do capitalismo, ou seja, riqueza acumulada e centralizada, lucro e produção. Com a expansão marítima na Europa, essa burguesia foi procurar matéria-prima de produção e mão de obra assalariada em outros países. Porém, não mais com o sistema de troca, e sim com transação de valores, moedas, noção

de mercado. Com isso, a burguesia foi ficando cada vez mais forte, e as desigualdades sociais mais acentuadas.

Diante disso, mas que lugar ocupa o mercado no capitalismo? Segundo Candiotto (2010. p.41), “[...] o mercado é muito mais do que o objeto privilegiado da teoria da economia política; ele é também o lugar desde o qual é possível criticar o excesso da Governamentalidade estatal”. Nessa perspectiva, é possível entender o mercado como o lugar de resistência da intervenção econômica do Estado, da Governamentalidade do Estado. E por que o mercado precisa desse lugar?

Num segundo momento no século XVIII, houve um fortalecimento expressivo do capitalismo como sistema, não só na Europa, mas em muitos países pelo mundo, devido à engrenagem da Revolução Industrial, que teve como berço a Inglaterra. Com a indústria a todo vapor, o sistema de produção foi intensificado pela maquinaria (em especial a vapor) e os lucros aumentados.

Entretanto, num terceiro momento, já no início do século XX, os bancos ganharam força total no sistema capitalista, financeiro, na lógica de mercado. E nesse contexto de acumulação capitalista, a globalização, as grandes empresas, com lucrativas marcas, produtos e a informática mudaram toda a lógica de lucro, mercado e acúmulo de capital em quase todo o mundo. Esse processo se deu na mudança do foco do capitalismo, ou seja, do capitalismo da produção para o do produto, com outra lógica de mercado. Mercado esse que não poderia mais ser totalmente regulado, intensificado apenas pelo Estado, pela Governamentalidade de Estado. Antes, a conectividade com outros elementos como neoliberalismo, globalização, bancos, financiamentos internacionais e outros é que fortaleceu essa noção de mercado (VEIGA-NETO, 1999, p.10).

Nesse cenário econômico, em 27 de dezembro de 1945, foi assinada em Bretton Woods, nos Estados Unidos da América, a ata de criação do Banco Mundial e as atas de criação de dois organismos pertencentes ao Banco Mundial, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que tornou-se o principal órgão de financiamento dos chamados países em desenvolvimento e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que ficou responsável pela estabilidade do câmbio e manutenção

dos acordos monetários e combate à pobreza no Terceiro Mundo. Nesse aspecto, entendemos que, segundo Foucault:

O Estado é uma firme dominação sobre os povos” — vocês estão vendo, nenhuma definição territorial do Estado não é um território, não é uma província, ou um remo, é apenas povos e uma firme dominação — “o Estado é uma firme dominação sobre os povos”(FOUCAULT, 2008, p.318).

O poder do Estado passa da dominação territorial para a dominação dos povos. E as instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário e outras têm um papel significativo nesse processo de dominação à distância, calcado na ideia de liberdade. Sendo assim, é relevante destacar que o Brasil tornou-se membro do Grupo Banco Mundial em 1946, tendo seu primeiro projeto aprovado em 29 de janeiro de 1949.

Outro movimento econômico importante que destacamos é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cuja sede é em Paris (França), e é uma organização internacional composta por 34 membros.

A OCDE foi fundada em 14 de dezembro de 1961, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia, criada em 16 de abril de 1948. A estrutura da OCDE compreende Secretariado Técnico, Agências, Centros de Pesquisa e cerca de 30 Comitês intergovernamentais especializados em temas diversos da economia internacional e das políticas públicas (comércio, investimentos, finanças, tributação, energia, siderurgia, serviços, economia do trabalho, política ambiental, entre outros), dentro de um universo de aproximadamente 200 órgãos. Quanto à relação do Estado com o setor público, intermediada pela OCDE, Stephen Ball aponta que:

Tal como enfatizado pela OECD (1995, p. 9), uma nova relação do Estado com o setor público é pensada, sobretudo “na exploração de alternativas que orientem o provimento público” e tornem o provimento de serviços “contestável e competitivo”; “a mercantilização e a privatização são opções políticas importantes neste contexto” (BALL, 2001, p. 104).

A OCDE trata-se de uma organização que vem fomentando uma relação mercantilizada entre Estado e setor público, ou seja, a substituição de provimentos públicos por provimentos de serviços, na lógica da competição e da privatização.

No entanto, o Brasil não é membro da OCDE, mas o relacionamento entre ambos aprofundou-se a partir de 1999, quando o Conselho da OCDE decidiu criar um programa direcionado para o país. Porém, uma maior aproximação entre o Brasil e a Instituição ocorreu em 2000, quando o governo brasileiro assinou a “Convenção de Combate à Corrupção de Autoridades Estrangeiras”.

Faremos agora um recorte de alguns movimentos econômicos e políticos que aconteceram no final do século XX, junto com o fortalecimento do Capitalismo, Banco Mundial, BIRD e FMI, Direitos Humanos e a OCDE.

Remeteremos agora à formação de um importante processo no cenário político e econômico para o mundo e para o Brasil, o neoliberalismo. Antes, é importante considerar sobre o liberalismo:

[...] é preciso fazer um breve comentário acerca do desenvolvimento do liberalismo na segunda metade do século XX, quando ele desdobrou-se em duas tendências principais: uma, originou-se na Alemanha, no fim da década de quarenta — o ordoliberalismo —; a outra, na Escola de Economia de Chicago — o liberalismo norte-americano. Ambos se constituíram como uma crítica ao Estado de Bem-Estar e seus excessos em termos estatais e estatizantes (VEIGA-NETO, 1999, p.6).

No século XX, o liberalismo acabou se dividindo em duas tendências: o ordoliberalismo, “O Ordoliberalismo deriva do latim *ordo*, significado em relação à ordem interna, em contraste com ordenado “de fora”, ou um imposto externamente [...] e o liberalismo norte-americano. O Ordoliberalismo surge no oeste da Alemanha com as concepções político-econômicas adotadas pelo país no pós-45” (KLEIN, 2012, p.103-104). Contudo é importante considerar que as duas tendências se pautaram na crítica ao Estado, mas a tendência considerada, neste estudo, como liberalismo está mais próxima das concepções teóricas do liberalismo norte-americano.

Como já indicado anteriormente, como temos por referência a noção da Governamentalidade em Foucault, optamos por compreender o neoliberalismo por um processo de Governamentalidade, ou seja, como uma importante técnica de governo da conduta do homem pós-moderno. Nesse processo, é importante destacar a noção de Fimyar:

[...] o Estado liberal governa através da liberdade e em nome da liberdade, embora o exercício dessa liberdade seja submissa àquilo que é considerado normal dentro da sociedade. [...]

A Governamentalidade, no seu sentido geral, representa a atividade do governo que racionaliza sua existência através do conhecimento de ciências integrais do Estado e através das formas de poder soberano modificadas no decurso da história e delegadas a uma variedade de instituições e mecanismos. Em seus dois sentidos, a Governamentalidade enfatiza a interdependência entre as práticas governamentais e as mentalidades de governo que racionalizem e com frequência perpetuem práticas existentes de conduta da conduta (FIMYAR, 2009, p. 41).

Num cenário de liberdade normalizada, a Governamentalidade está na atividade do governo dos saberes de Estado e também pelas diversas instituições e mecanismos. Nesses aspectos, a Governamentalidade reforça a interdependência entre as práticas governamentais e as mentalidades de governo que dominam e reforçam práticas de condutas.

No final do século XX, o socialismo entrou em crise no leste europeu e na União Soviética. Nessas condições de crise, o liberalismo, a liberdade da propriedade privada, a liberdade de compra e venda com foco na produção, já não foi mais suficiente para responder às necessidades do capitalismo, que foi se fortalecendo.

Mas como há um limite para a inventividade de novos produtos, descobriu-se logo que era preciso produzir novas e múltiplas versões de velhas coisas. Isso significou, é claro, uma crescente diversificação nas ofertas, à qual teria de corresponder uma diversificação e intensificação nas demandas para que os ciclos de produção-consumo-lucro se acelerassem e, como consequência, aumentasse a acumulação. Tal aceleração produziu, como efeito, um deslocamento do centro de gravidade (do capitalismo) da produção — cujo incremento era o grande objetivo do capitalismo "tradicional" — para o produto — cuja circulação dependerá do mercado. É daí que resultou a própria reificação do mercado (VEIGA-NETO, 1999, p.10).

O capitalismo tradicional tinha como centro a produção. Com a diversificação e intensificação nas demandas de produção, consumo e lucro, houve um deslocamento do centro do capitalismo para o produto que, por sua vez, era dependente do mercado.

Vimos assim, emergir nesse contexto da década de 70, outra face do liberalismo, bem mais apurada, mais arдил, o neoliberalismo. Nessa nova roupagem do liberalismo, a noção de liberdade e de direito de escolha não era apagada, abandonada, e sim matizada, supervalorizada. Pois a regra do jogo focava no consumo das marcas dos produtos e não,

necessariamente, do produto em si. Com isso, a relação de marcas e consumidores lentamente sobrepôs a relação entre produção e produtor.

Com essa noção de consumo, é importante retomar que nos séculos XV e XVI, com as Grandes Navegações e Descobertas Marítimas, iniciou-se o processo de abertura das fronteiras de alguns países, em especial, europeus para a exportação e importação da produção interna, dando início assim ao capitalismo.

Nesse contexto, o contato dos europeus com outros continentes não se limitaram às transações de compra e venda de produção interna, pois ao comprarem e venderem, a cultura — que não entendemos como sendo algo fixo e determinado — também transitava entre os continentes ainda que, nesse momento, de forma bem restrita, devido às condições tecnológicas de comunicação e transporte da época.

No entanto, a noção de globalização, impulsionada pelo neoliberalismo, solidificou-se como um processo mundial nessa nova lógica capitalista, estabelecida no século XX:

Trata-se, agora, de um sujeito-cliente, ao qual (se diz que) se oferecem infinitas possibilidades de escolha, aquisição, participação e consumo. Esse sujeito-cliente é entendido como portador de uma faculdade humana fundamental, que seria anterior a qualquer determinação social: a capacidade de escolher. Vista como um a priori formal, essa capacidade (natural) deveria ser preenchida com um conteúdo (não-natural) que, no caso, vem a ser justamente um objeto produzido pela atividade econômica — seja esse objeto um produto, uma mercadoria, um serviço, etc. E para que cada um possa fazer "livremente" suas escolhas, é preciso que saiba como fazê-las e, para que saiba como fazê-las, é preciso aprender a combinar múltiplos critérios de escolha (VEIGA-NETO, 1999, p.13).

O sujeito, como cliente, passa a ser pensado e entendido como sendo portador de uma capacidade muito valorizada no neoliberalismo: escolher. E essa suposta capacidade de liberdade para fazer escolhas é então preparada, conduzida para que o sujeito aprenda a ser livre e fazer escolhas dentro de um padrão de normalização. Nessas condições, são oferecidos inúmeros cardápios de possibilidades de escolha, aquisição e consumo. Com isso, começa a ideia de cardápios de consumo com características e normas universais.

Assim, o mercado interno foi ficando saturado e passou a buscar novos consumidores, em especial, nos países que abriram suas fronteiras — os que não eram

mais socialistas. As grandes empresas multinacionais tomaram duas medidas: primeiro, buscaram a todo custo baratear seus produtos; segundo, mudaram o foco da produção para o consumo, ou seja, quem ia consumir. A partir daí, a marca do produto ganhou muita força na luta para atingir o consumidor. Vimos aí, a maximização extrema da concorrência. Stephen Ball analisa as transformações: econômica, política, cultural e social desse processo,

A essência da tese da globalização repousa na questão do futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política. Esta tese é articulada através de quatro perspectivas fortemente inter-relacionadas que têm como referente respectivamente a transformação econômica, política, cultural e social. No caso das duas primeiras, a questão central é se, no contexto da transformação econômica global, os Estados Nação individuais mantêm a sua capacidade de conduzir e gerir as suas próprias economias face ao poder das corporações multinacionais “desenraizadas”, o fluxo e influxo do mercado financeiro global e a expansão da produção industrial moderna. Além disto, perdem também estes Estados Nação individuais a sua autonomia política e econômica perante a crescente amplitude e influência das organizações supra-nacionais? Existe a possibilidade de que nenhum Estado possua, de fato, o controle sobre a sua nação! [...] Em termos de cultura os aspectos essenciais giram em torno da questão da contínua relevância das culturas nacionais e locais perante os efeitos de unificação e homogeneização da ocidentalização ou Americanização, Hollywoodização e produção de um consumidor genérico. Ou seja, será que estamos a viver a criação de um “MacMundo”, conduzido pelos interesses das indústrias culturais globais e disseminado pela mídia global - televisão, cinema e internet? E, finalmente, do ponto de vista social, terá a natureza da experiência social pessoal sido alterada fundamentalmente diante da compressão espaço-tempo da globalização? (BALL, 2001, p. 101).

A globalização está intimamente relacionada à noção de Estado como entidade cultural e política, bem como de transformação econômica, cultural e social. Quanto à economia e à política, cabe o questionamento se os Estados Nação individuais conseguirão administrar sua própria economia frente ao poder das instituições e organizações financeiras internacionais. Já à cultura, cabe o questionamento se as culturas nacionais e locais sobreviverão aos efeitos de unificação, homogeneização e produção de um consumidor genérico.

Outro elemento indispensável para o processo de globalização, no modelo neoliberal, foi a tecnologia da comunicação em rede - a Internet, as redes de computadores e os meios de comunicação via satélite. Esses foram potencializados ao máximo, visando comunicação intermundial, numa velocidade e qualidade cada vez melhor e mais rápida. Diante desse modelo, com abertura definitiva na maioria das fronteiras dos países do mundo, com comunicação aberta, começamos a ver no século

XX, um mundo conectado, modelado, governado por um processo de globalização num modelo econômico neoliberal.

Inseridos nestas condições econômicas e políticas apontadas até aqui, traremos agora um evento educacional e uma avaliação da qualidade do ensino que envolveu muitos países, dentre eles o Brasil.

O evento educacional foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu de 05 a 09 de março de 1990 (Ano Internacional de Alfabetização), em Jomtien, na Tailândia. Esse evento teve como meta primordial, a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta. Porém, anterior a essa meta, houve um processo preparatório que incluiu algumas reuniões regionais como a de Quito, no Equador, em 1989, cujo público alvo era os países latino-americanos.

A Conferência mundial que contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países, teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial. Quanto às alianças internacionais,

Foucault mostra como historicamente inclusive o poder político se vai exercendo cada vez mais através de alianças delicadas entre uma miríade de autoridades, por forma a que seja possível a agregação de realidades que vão desde as relações econômicas até à conduta dos indivíduos particulares (RAMOS do Ó, 2009, p.100).

Nesse processo de alianças, destacado pelo autor, ressaltamos que o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e, em 1993, lançou o Plano Decenal de Educação para Todos. Esse documento foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) no intuito de cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções propostas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

Já a avaliação da qualidade da educação tem haver com o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), trata-se de um projeto comparativo de avaliação que foi desenvolvido em 1997, pela OCDE (Organização para Cooperação e

Desenvolvimento Econômico). Nesse projeto participam trinta e dois países, havendo, em cada um deles, uma coordenação nacional da qual o Brasil também faz parte¹².

O PISA destina-se a avaliar, a cada três anos, estudantes de 15 (quinze) anos de idade, fase em que, na maioria dos países, os jovens terminaram ou estão terminando a escolaridade mínima obrigatória. As avaliações abrangem os domínios de Leitura, Matemática e Ciências, numa apreciação ampla dos conhecimentos, habilidades e competências inseridos em diversos contextos sociais.

Dentre os principais objetivos do PISA estão: primeiro, a avaliação de aptidões ou competências comparáveis internacionalmente; segundo, a produção em todos os países envolvidos de indicadores de desempenho estudantil, voltados às políticas educacionais. E terceiro, a orientação, o incentivo e os instrumentos para melhorar a efetividade da educação, além de possibilitar também a comparação internacional. Assim,

As regras da arte de governo foram-se impondo sem resistências na escola. A palavra-chave não será tanto a *aprendizagem*, mas o *exame* — e são vários os sentidos que a palavra pode adquirir — a que toda a sua população permanece vinculada. Nessa operação formalizam-se inúmeros códigos da individualidade que permitem transcrever, e introduzir na série, os traços de cada sujeito. Mais do que em qualquer outra organização social, a figura do exame é ritualizada pela escola num jogo de pergunta/resposta/recompensa que reactiva os mecanismos de constituição do saber numa relação de poder específica. Desde logo, o sistema das notas, além de garantir a passagem desigual dos conhecimentos, força à comparação perpétua de cada aluno com todos os outros da *classe*. Depois, a lógica linear e progressiva caracteriza o *exercício* propriamente escolar — com a sua complexidade crescente, tarefas a um tempo repetitivas e diferentes, mas apontando sempre para essa figura terminal do exame -, permite, sem dúvida, que o indivíduo se vá adequando desde o início da regra da relação tanto com os outros como com um determinado tipo de percurso. Os rituais escolares avaliam o aprendizado, disponibilizando-lhe ainda um lugar *entre* pares num alinhamento espaço-temporal (RAMOS do Ó, 2009, p.111).

Ramos do Ó enfatiza como a arte de governo se impôs nas escolas pelo exame, pela prova, pelos testes. Os estudantes são examinados na sua individualidade, nos

¹² Para maior aprofundamento da participação dos países no PISA, vide: LIBANORI, Guilherme Andolfatto. **Melhores políticas para melhores vidas: um estudo crítico das concepções que embasam o Programme For International Student Assessment (PISA) no período 1997-2012.** 159 f. Tese (Programa em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos (CECH/UFSCAR), São Carlos, 2015, páginas 16-17 e 56-59.

traços individuais. E com isso, nas escolas, os exames vão constituindo os saberes, os conhecimentos, numa relação muito própria de poder. As notas são classificatórias e distintivas da norma, do legítimo, da adequação à regra, do percurso e dos rituais ao qual a população está vinculada.

Em 2000, o Brasil começou os trabalhos de avaliação junto ao PISA. E a instituição responsável pela implementação foi o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Ao INEP, coube o desenvolvimento e a execução do Programa a nível nacional e atuação e articulação com instituições internacionais, mediante ações de cooperação institucional e técnica, em caráter bilateral e multilateral.

Levantados alguns recortes das condições econômicas e políticas no século XX e os dois marcos (Conferência Mundial sobre Educação para Todos e Avaliação PISA), trataremos agora como as políticas públicas educacionais brasileiras vão se configurando nesse cenário, a partir de 1985.

É válido destacar que o Brasil não esteve alijado a todo esse movimento mundial econômico e social, capitalista, neoliberal e de globalização. Para trazer o tema de formação de políticas públicas educacionais no Brasil, faremos então um recorte político a partir do ano de 1985. Para isso, retomamos o que Foucault diz sobre a noção de governo:

Não creio que se trate de opor as coisas aos homens, mas antes de mostrar que aquilo com que o governo se relaciona não é, portanto, o território, mas uma espécie de complexo constituído pelos homens e pelas coisas. Quer dizer também que essas coisas de que o governo deve se encarregar, diz La Perriere, são os homens, mas em suas relações, em seus vínculos, em suas imbricações com essas coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território, é claro, em suas fronteiras, com suas qualidades, seu clima, sua sequidão, sua fecundidade. São os homens em suas relações com estas outras coisas que são os costumes, os hábitos, as maneiras de fazer ou de pensar. E, enfim, são os homens em suas relações com estas outras coisas que podem ser os acidentes ou as calamidades como a fome, as epidemias, a morte (FOUCAULT, 2008, p. 100).

Para Foucault, o governo se ocupa dos homens, das suas relações, dos seus vínculos, riquezas, recursos, meios, territórios, fronteiras, qualidades, clima, fecundidade, costumes, hábitos, maneiras de fazer, pensar e até com a morte. O governo das mentalidades se dá nas minúcias da vida humana, e uma técnica fundamental nesse processo é a estatística, o dado, a porcentagem.

Consideramos importante, nesta analítica, trazer a diferenciação que Veiga-Neto faz das palavras Governo e governo:

[...] aquilo que entre nós se costuma chamar de governo — o Governo da República, o governo municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo) — é essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo é uma questão de Governo... É fácil ver que o uso do mesmo vocábulo para a instituição e para a ação gera, no mínimo, alguma ambiguidade.

É justamente nesse ponto que passo a sugerir que o vocábulo governo — o único usado em textos foucaultianos, seja nas traduções para a língua portuguesa, seja nos textos escritos por autores de língua portuguesa — passe a ser substituído por governoamento nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar (VEIGA-NETO, 2005, p.82).

Entendemos ser pertinente este esclarecimento, uma vez que abordaremos daqui em diante, noções de Governo (letra maiúscula) e governo (letra minúscula que, segundo Veiga-Neto, pode ser substituído por ação ou ato de governar).

Começaremos discutindo as políticas públicas educacionais, trazendo os Governantes do país desde 1985 e suas estratégias de governo. Iniciamos, portanto, pela morte de Tancredo Neves, que foi eleito Presidente do Brasil pelo colégio eleitoral, mas que adoeceu na véspera de sua posse, marcada para o dia 15 de fevereiro de 1985. Tancredo morreu no dia 21 de abril de 1985. Diante disso, assumiu então a Presidência do Brasil o vice-presidente, José Sarney (PMDB- Partido do Movimento Democrático Brasileiro), que governou o país de 15/03/1985 a 15/03/1990, sem vice-presidente.

Em 1985, o Brasil estava com a inflação altíssima e sem controle. Com isso, começaram as medidas de choques econômicos: foi anunciado por Dílson Funaro, Ministro da Fazenda, em 27.02.86 o Plano Cruzado. Foi a primeira tentativa de estabilização da moeda (o Cruzeiro se transformou em Cruzado e em novembro, em Plano Cruzado II). Depois, Luiz Carlos Brésser Pereira anunciou o Plano Brésser, e Maílson da Nóbrega, sucessor de Brésser, anunciou em 15.01.89, o Plano Verão (o Cruzado se transformou em Cruzado Novo).

Em fevereiro de 1987, o governo declarou o adiamento dos vencimentos das dívidas, suspendendo os pagamentos e a ação da justiça da dívida externa brasileira. Em dezembro de 1992, o Senado aprovou o acordo da dívida externa, celebrado à luz do Plano Brady (Nicholas Brady, Secretário do Tesouro Norte-americano). Com esse

acordo foi revitalizado o relacionamento do Brasil com os bancos internacionais, começando novamente uma nova era dos financiamentos de longo prazo dos organismos e entidades governamentais. A renegociação envolveu uma dívida muito alta, e o pagamento foi parcelado em 30 anos.

Dentre outros marcos políticos e econômicos importantes do Governo Sarney nesse período, focamos a atenção agora para a promulgação, em 05 de outubro de 1988, da Carta Magna Brasileira, a sexta Constituição do país. Nela é possível observar nitidamente algumas diferenças de concepção social e política, em relação às anteriores, principalmente quanto aos direitos civis, sociais e políticos dos cidadãos.

Essa Constituição também traz mudanças na reforma eleitoral, na concepção da função da Terra da Federação e no nome oficial do país, que passa a ser República Federativa do Brasil. Novos direitos trabalhistas são incorporados, o racismo passa a ser considerado crime e aos índios é dada a garantia de demarcação e posse de suas terras.

Ainda com foco nesse documento, faremos um recorte especial no capítulo III, na Seção I, que trata da Educação, no artigo 205. Esse diz que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já o artigo 206, traz que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino e com gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Quanto à concepção de liberdade e igualdade como base constitutiva da escola, a afirmação de Ramos do Ó é relevante nesta análise no momento em que se entende:

[...] em conformidade com a analítica foucaultiana, a minha hipótese é que tanto o figurino institucional quanto as categorias identitárias que a instituição escolar pôs a circular desde finais do século XIX – conjuntura que coincide com a autonomização da ciência pedagógica e com o arranque da escolarização massiva das populações — são, no essencial, produtos e instrumentos de um estilo liberal de governo das populações que não cessa de fundir a dimensão política com a ética [...] (RAMOS do Ó, 2009, p.98).

No final do século XIX, acontece um processo de autonomia da pedagogia e um crescimento da escolarização das populações. Ramos do Ó destaca que as categorias de identificação da escola, nesse mesmo período, não passam de produtos e instrumentos do modelo neoliberal de governo das populações.

Outro destaque importante no Governo José Sarney, especificamente no âmbito da Educação Brasileira, foi a criação do SAEB. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB foi criado em 1988, no Governo José Sarney e implantado em 1990, no Governo Collor. A coordenação do SAEB é designada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e as Secretarias Estaduais e Municipais de educação de todos os Estados brasileiros, que devem trabalhar junto com o INEP nesse processo de avaliação.

As avaliações do SAEB eram feitas de dois em dois anos, com alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. E só em 1999, apareceram História e Geografia. O principal objetivo do SAEB era acompanhar estatisticamente a qualidade da aprendizagem dos alunos e do ensino nas escolas,

[...] quem governa tem de conhecer os elementos que vão possibilitar a manutenção do Estado, a manutenção do Estado em sua força ou o desenvolvimento necessário da força do Estado, para que ele não seja dominado pelos outros e não perca sua existência perdendo sua força relativa. Ou seja, o saber necessário ao soberano será muito mais um conhecimento das coisas do que um conhecimento da lei, e essas coisas que o soberano deve conhecer, essas coisas que são a própria realidade do Estado e precisamente o que na época se chama de “estatística” (FOUCAULT, 2008, p.365).

Foucault alerta que os governantes precisam de um saber muito específico para governar e manter sua força de governo. Esse saber não se trata dos saberes legais, e sim dos que estão vinculados a conhecimentos da realidade do Estado, da população. E para isso, os saberes estatísticos respondem às necessidades governamentais de conhecer nas minúcias, a realidade do Estado e de sua população.

Sendo assim, a estatística torna-se indispensável como fonte de dados para os governantes articularem estratégias, medidas de governo que visem corrigir os problemas de ensino e aprendizagem em todo o Brasil.

Em 15/03/1990, Fernando Collor de Melo (PRN - Partido da Reconstrução Nacional) e o vice, Itamar Franco foram eleitos à Presidência do Brasil. Em 29/12/1992, Itamar Franco, como vice, assumiu a Presidência até 01/01/1995, sem vice-presidente.

Fernando Collor, dos anos 1990 a 1992, iniciou a abertura das fronteiras do mercado brasileiro às importações, visando preparar as empresas brasileiras à visibilidade e competitividade mundial. Nesse período, foi instituído o Programa Nacional de Desestatização (PND) que deu início ao processo de privatização das empresas estatais. O MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) entrou em atividade em 1991. O principal objetivo era a implantação de um mercado comum, com união de fronteiras, com práticas de tarifas de importação e exportação comuns, livre circulação de mercadorias, capitais e serviços e livre circulação de pessoas.

Collor, em seu mandato, foi acusado de corrupção e esquemas ilegais, foi afastado da Presidência e o Congresso Nacional deu início a uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) para apurar os acontecimentos. No dia 29 de setembro de 1992, cerca de 100 mil pessoas acompanharam a votação do seu *impeachment* em torno do Congresso, o qual foi aprovado com 441 votos favoráveis contra, apenas, 38 desfavoráveis. Com isso, assumiu então a Presidência do Brasil, Itamar Franco.

Em 1992, no Governo Itamar Franco, foi elaborado o Plano Real. O Ministro da Fazenda era Fernando Henrique Cardoso. O Plano visava criar uma Unidade Real de Valor (URV) para todos os produtos, desvinculada da moeda vigente, o Cruzeiro Real. O governo acelerou o processo de privatização que estava previsto no PND (Plano Nacional de Desestatização) e favoreceu a privatização do setor de telecomunicações.

Ainda nesse contexto, não podemos nos esquecer que em 1993, no Governo Itamar Franco, aconteceu um plebiscito onde os eleitores brasileiros definiram alguns aspectos que os constituintes não chegaram num acordo. Nesse momento específico, tratava-se da decisão da forma e sistema de governo do país. O resultado do plebiscito foi para que se mantivesse a república presidencialista.

Em 01/01/1995, Fernando Henrique Cardoso (PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira) e o vice, Marco Maciel foram eleitos à Presidência do Brasil até 01/01/2003.

O País, de 1995 a 2000, precisou de novos capitais externos, fosse por investimentos ou empréstimos, para cobrir suas dívidas. Nesse mesmo período, o Brasil recebeu bilhões em investimentos diretos de estrangeiros, o que aumentou significativamente a dívida e a dependência externa.

Já na criação de políticas nacionais, aconteceu um processo de “bricolagem”, ou seja, cópias de ideias de outros contextos, de abordagens e teorias já vivenciadas que tornam as políticas frágeis, devido a resultados de acordos que podem ou não ser cumpridos. Trata-se de propostas trabalhadas, melhoradas por meio de recriação nos próprios contextos em que estão inseridas (BALL 2001, p.102).

Nessa perspectiva, fazemos destaque à “bricolagem” política no Governo Fernando Henrique. Pois, ao fortalecer a organização política e econômica do Brasil para o capitalismo neoliberal, o país começou a sair da velha concepção de “país em desenvolvimento” para “país emergente”. No ano de 2001, ainda no Governo FHC, começou a se organizar um agrupamento de países emergentes: O BRICS.

No final do século XX e início do século XXI, começou a surgir a expressão “país emergente”. Essa expressão veio ocupar o lugar da expressão “país em desenvolvimento”, na ideia de que existiam países desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos. Para entendermos essas expressões, vale a pena voltarmos na concepção de países de “primeiro, segundo e terceiro mundo”. Mas quem eram os países de “primeiro, segundo e terceiro mundo”?

No século XXI, com o fortalecimento do capitalismo neoliberal, não mais na lógica da produção, e sim do consumo de produtos, as expressões “países desenvolvidos”, “em desenvolvimento” e “subdesenvolvidos”, também começaram, aos poucos, serem substituídas. A primeira expressão a ser substituída é “país em desenvolvimento”, e a nova expressão passa a ser “país emergente”. O dicionário online define emergente como “algo ou alguém que emerge, algo que surge de dentro para fora”.

Da análise dessa simples definição, podemos pensar que a mudança da expressão “país em desenvolvimento”, não se trata apenas de nomenclatura, trata-se também de uma concepção política e econômica que muda toda a regra do jogo. Pois aquilo que se desenvolve, não está surgindo de dentro para fora, está crescendo de acordo com um

ritmo próprio ou acelerado por fatores exteriores. Já aquilo que emerge, desponta, aparece na sua potencialidade e é de dentro para fora.

Então, no século XXI, passam a ser considerados “países emergentes” aqueles que se mostram, aparecem, ainda que não o sejam de fato, com significativo potencial de mercado, se mobilizando de dentro para fora, em sentido econômico, político e social no intuito de se adequar às condições de relações econômicas internacionais.

É importante considerar que na implantação e implementação de novas políticas, ainda que de forma variável, há sempre certo hibridismo nas concepções e técnicas adotadas, pois compõem um mesmo conjunto de políticas, porém enfatizadas em circunstâncias e contextos diferentes. Sendo assim, as políticas estão sempre na condição de um adendo, estratificadas e separadas (BALL, 2001, p.103).

Nesse cenário de implantação e implementação de novas políticas, nos remetemos à expressão: BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e, posteriormente, África do Sul). Em 2001, um dos maiores bancos de financiamento do mundo, Goldman Sachs, através de seu economista, Jim O’Neil, formulou a ideia do BRICS, ou seja, um agrupamento de países que foram considerados, a partir de vários critérios de análise econômica, como “emergentes” e que uma vez agrupados, teriam muita representatividade no mundo globalizado e capitalista.

No entanto, é sabido e observável facilmente por todos e, nesse sentido, não precisa ser economista para desconfiar que o Brasil não se valia de um crescimento econômico interno tão grande que fizesse jus à sua participação nesse importante agrupamento de emergência econômica. Sendo assim, que faz então do Brasil uma emergência econômica?

Talvez seja a sua grande diversidade em recursos naturais, podendo ser a água, o seu recurso mais valioso. Nessa perspectiva, não podemos nos esquecer das terras com clima que favorece grandemente a agricultura; dos índices populacionais que podem representar quantidade e qualidade de mão de obra abundante.

Além disso, o alto índice de captação de investimentos privados estrangeiros; o processo de informatização; o petróleo e o pré-sal juntamente com o Produto Interno Bruto (PIB) crescendo, ainda que lentamente, também são fatores que não podem ser desconsiderados como importantes nesse processo de qualificação para ser considerado

um país emergente. E, certamente, a aparente estabilidade econômica e política do país contribuiu para o processo de adequação aos moldes de emergência capitalista.

Fazemos agora outros destaques importantes do Governo FHC: a publicação da Lei 9394/96, depois de 25 anos de vigor da Lei 5.692/71; e as mudanças ocorridas em 1995, no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

A LDB 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) foi publicada em 20 de dezembro de 1996. É uma lei brasileira, federal e que normatiza todo o sistema educacional, desde a educação infantil até o ensino superior, público e privado. A Lei 9394/96 é a terceira lei federal educacional no Brasil, a primeira foi em 1961, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e a segunda em 1971, Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1971.

A LDB 9394/96 veio como forma legal de cumprimento da Constituição Federal no que tange o direito à educação. Ela está pautada na Constituição e estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação na escola pública. Muitos temas foram regulamentados, dentre eles destacamos: Educação Infantil — creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos); Ensino Fundamental — anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano); Ensino Médio; e Ensino Superior. A LDB 9394/96 também trouxe as modalidades da educação em caráter nacional que se compõem de: Educação Especial, Educação à Distância, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena. Toda essa organização dos sistemas de ensino deve ser definida pelas normas da gestão democrática e autônoma do ensino público e de acordo com as peculiaridades.

Assim, Foucault (2008, p.64) esclarece a respeito de certo governo dos homens que se projeta na natureza das coisas e não na do homem. E esse governo administra as coisas a partir da liberdade dos homens, nos seus desejos. A concepção de gestão democrática e autonomia no ensino público pressupõe uma maneira de governar com foco na liberdade e nas aspirações humanas. Porém, trata-se de autonomia, liberdade e satisfação de desejos que precisam ser regulados por certas técnicas de governo.

Nesse aspecto, merece destaque especial o artigo Art. 9º, parágrafo 6, da LDB 9394/96, que diz que compete à União assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os

sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Nessa lógica, o ano de 1995 foi um momento muito significativo para o SAEB, pois nesse período aconteceram muitas mudanças na sistematização da metodologia desse sistema de avaliação. As mudanças metodológicas tiveram objetivo de estabelecer mecanismos de comparação dos resultados apresentados em todos os Estados da Federação.

Dentre as metodologias utilizadas a partir de 1995, podemos destacar: as Matrizes de Referência, Testes Padronizados, Questionários de contexto, Teoria de Resposta ao Item (TRI), Amostra e Escalas de Proficiência. Nesse cenário, vale ressaltar que essas metodologias já vinham sendo utilizadas pela avaliação PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

Outras mudanças significativas acompanharam a história do SAEB. Fazemos destaque a uma que aconteceu em 2005, exatamente dez anos depois da mudança metodológica. Descreveremos tal processo de mudanças no próximo eixo, pois aconteceu no Governo Lula.

Ainda no Governo FHC, mais uma ação importante na Educação brasileira foi destaque: a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, documento esse, que visa atender a regulamentação da Constituição Federal e a LDBEN 9394/96.

Em 01/01/2003, Luís Inácio Lula da Silva (PT- Partido dos Trabalhadores) e o vice, José Alencar foram eleitos à Presidência do Brasil até 01/01/2011. E, em 01/01/2011, Lula conseguiu reeleger a sucessora do Partido dos Trabalhadores, Dilma Rousseff e o vice Michel Temer, que estarão no mandato até 01/01/2019.

À medida que os “fios que tecem” a organização política e econômica mundial vão sendo “desfiados” em cada pesquisa - textos lidos, definições que são pensadas - é possível compreender que as noções de organização política e econômica neoliberais foram chegando, ainda que discretamente no Brasil, na década de 80. A ideia das concepções neoliberais foram se alojando nas medidas governamentais brasileiras num ritmo dosado, comedido, isso ocorreu, em grande parte, pelas condições econômicas que o país se encontrava, após um longo período de regime governamental militar.

Nessa perspectiva, a década de 90 tornou-se então grande marco na economia brasileira, pois o país foi incorporando, cada vez mais, de forma mais intensa, as concepções políticas e econômicas neoliberais. Foi a partir de 1990, que o Brasil abriu suas “fronteiras” econômicas e adequou a legislação federal interna às especificações políticas e econômicas neoliberais.

Um momento de destaque dessa década, no governo Fernando Henrique Cardoso, foi a abertura mais ampla da economia brasileira para o neoliberalismo, pois o país começou a receber investimentos de agências internacionais com mais frequência. Empresas estatais foram privatizadas, medidas significativas de corte com gastos públicos foram tomadas, deixando a intervenção do Estado cada vez menor. E com isso, o setor privado foi se fortalecendo e ganhando cada vez mais espaço na saúde, educação e segurança.

Veiga-Neto (1999, p.12) aponta para a invenção de novas estratégias e dispositivos que mudam a lógica do Estado com a privatização de estatais ou colocando-as sob os moldes da empresa, onde nas concepções neoliberais, o Estado deve investir e regular as áreas que são básicas, como a Educação e a Saúde.

Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, foi candidato a Presidente do Brasil desde as eleições de 1990. Ele foi eleito em 2003 e reeleito em 2007, permanecendo no poder por oito anos. Nesse período, Lula não fez uma política de revolução econômica, mas procurou fomentar a agricultura, a indústria, os transportes, a energia, a comunicação, o emprego, os programas sociais e o aumento do poder de compra, consumo, principalmente da população com menor poder econômico.

Como estratégia de governo para conseguir manter e ampliar essas ações de fomento, as concepções capitalistas neoliberais de alianças (parceria do que restou de empresas públicas com empresas privadas, e os investimentos conquistados através das agências de financiamentos internacionais) foram fundamentais nesse processo, pois contribuíram para o crescimento econômico que o país viveu nesse período.

A popularidade de Lula e seu Governo foram expressivas, pois mesmo indo para um segundo turno, a candidata do PT, Dilma Rousseff apoiada fortemente por Lula, venceu as eleições e foi eleita Presidente do Brasil em 2011.

Dilma assumiu a Presidência da República já em condições econômicas e políticas, externas e internas, bem diferentes das que Lula encontrou em 2003. No cenário mundial, Dilma se deparou com os evidentes sinais de que as regras de mercado do neoliberalismo precisavam ser repensadas, devido à crise americana e europeia que, de uma forma ou de outra, afetou praticamente todo o mundo do capital. Essa forte crise evidenciou que a maioria das medidas econômicas neoliberais poderia ser apenas “paliativa”, diante desse novo cenário capitalista.

No cenário interno, a Presidente precisou lidar com pressões internas e externas de casos de corrupção de parlamentares. Isso culminou numa Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), que ficou conhecida como CPI do Mensalão. Quanto às medidas econômicas, a Presidente esteve, na medida do possível, (tendo em vista o cenário econômico mundial) tentando manter e até ampliando programas sociais e meios de crescimento interno, deixados pelo Governo Lula.

Em relação às ações do Governo Lula, diretamente ligadas à Educação, damos destaque às modificações que foram feitas no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica): ANEB e ANRESC.

No dia 21 de março de 2005, no Governo Lula, o então Ministro da Educação, Tarso Genro, resolveu mediante portaria nº 931, instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esse sistema é composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

A ANEB mantém os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuados pelo SAEB, que é realizado por meio de amostras da população, avaliando a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira. Trata-se de uma avaliação por amostragem e externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual.

A ANRESC, por sua vez, avalia a qualidade do ensino ministrado nas escolas de forma que cada unidade escolar recebe o resultado global. Ela também fornece informações sistemáticas sobre as unidades escolares, e tais informações são úteis para a escolha dos gestores da rede a qual faça parte.

Levantaremos agora, algumas legislações, programas e projetos com foco específico na alfabetização. Consideramos relevante esse levantamento, uma vez que o foco deste estudo está no processo de avaliação sistêmica mineira da alfabetização.

3. Leis, Programas e Projetos para a Alfabetização

A administração política do Governo central brasileiro é organizada por Ministérios. Sendo assim, o responsável direto pela sistematização de orientação oficial, referente à Educação em todo país, é o Ministério da Educação (MEC). A formação do MEC no Brasil começou em 1985, com a criação do Ministério da Cultura. Em 1992, o MEC foi transformado em Ministério da Educação e do Desporto e, em 1995, esse Ministério passou a se responsabilizar somente pelos assuntos relacionados à Educação.

Após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990, o MEC coordenou a elaboração do Plano de Educação para Todos, abrangendo a década de 1993 a 2003. Esse plano foi um conjunto de direções políticas que visava qualidade, dentro das concepções neoliberais, na escola pública e no ensino fundamental por ela oferecido. E para garantir que as direções políticas fossem colocadas em prática, era necessário ter informações sobre as escolas e o ensino nelas proporcionados. Daí justifica-se uma política precisa de avaliação sistêmica desse processo de ensino e aprendizagem em toda a Federação. Nesse sentido, Ramos do Ó afirma que:

[...] a Governamentalidade refere-se às deliberações, às estratégias, às táticas, aos dispositivos de cálculo e de supervisão empregues pelas autoridades no sentido de *governar sempre sem governar*. Trata-se de produzir técnicas e princípios que se ligam a escolhas reguladas e executadas por actores que agem autonomamente em esferas restritas, isto é, no interior dos seus próprios compromissos com a família e a comunidade de origem. Assim entendido, o governo não é uma instância de poder, mas uma complexa máquina de administração social (RAMOS do Ó, 2009, p.113).

Em outras palavras, o governo das mentalidades governa sem governar, por meio de técnicas e estratégias focadas na autonomia, porém sempre reguladas. O governo não governa pelo poder, e sim pelos dispositivos de controle que agem na liberdade e na capacidade de escolha dos homens, da população.

Assim, nasce nesse contexto, no processo de avaliação sistêmica educacional, a grande problemática: Como avaliar o ensino de todos os Estados e Municípios do Brasil — um dos maiores países em extensão territorial do mundo — com os mesmos instrumentos e critérios avaliativos? Uma medida que talvez resolvesse o problema, rapidamente, seria a normatização de programas de ensino obrigatórios em território nacional, definidos pelo Governo central e estatal (assim como acontecia até 1996, na maioria dos Estados brasileiros).

No entanto a LDBEN 93/94/96, que está pautada nos princípios da Constituição Federal, vai dizer que os Estados e escolas se nortearão pelos princípios da gestão democrática e autonomia pedagógica. Então programas fechados de ensino, organizados pelo Governo central, já não faziam mais nenhum sentido. Mas, e se ao invés de oferecer programas fechados de ensino e de caráter obrigatório, o Governo central oferecesse documentos, programas, projetos e legislações em caráter de orientação e referência para que, a partir deles, os Estados e Municípios junto com suas escolas, tentassem adaptá-los à realidade local? Foi exatamente o que aconteceu, a LDBEN 9394 foi publicada em 1996 e a partir de 1997, foram publicados pelo Governo Federal vários documentos de orientação para todos os níveis da educação básica e também específicos para a alfabetização, com abrangência nacional.

No Plano Decenal de Educação, que também está totalmente ancorado nos princípios da Constituição de 1988, está claro que será obrigação do Estado elaborar parâmetros curriculares que orientem o processo de ensino da educação básica, com foco no ensino fundamental.

Nesse sentido, faremos um destaque na palavra “orientar”, ou seja, orientar não é definir obrigatoriamente o que deve ser feito, propriamente dito, pois os princípios dos ideais democráticos e a busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras não podem ser esquecidos, afinal estão estabelecidos legalmente. Quanto aos regimes de enunciação de verdade, Ramos do Ó (2009, p.113-114) entende, na perspectiva da Governamentalidade, que esses assumem um lugar de natureza científica, lugar de saberes legitimados e que visam entender a conduta da coletividade e, ao mesmo tempo, das individualidades.

Nos anos de 1995 e 1996 foram iniciadas as discussões no MEC, através da Secretaria de Educação Fundamental (inclusive com pesquisas em outros países, especialmente europeus, que já tinham em seus sistemas de ensino documento de orientação curricular), para organização de uma orientação curricular para o ensino fundamental, incluindo os primeiros anos destinados à alfabetização em todo o país. Com isso, em 1997 foi publicado pelo MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos). Esse material foi distribuído a todos os professores brasileiros, em forma de um *kit*, contendo os dez Volumes de Orientação Curricular, assim distribuídos:

Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais

Volume 2 - Língua Portuguesa

Volume 3 - Matemática

Volume 4 - Ciências Naturais

Volume 5 - História e Geografia

Volume 6 - Arte

Volume 7 - Educação Física

Volume 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética

Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde

Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual

Quanto à organização didático-pedagógica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, destacamos que o PCN organiza a escolaridade de 1ª à 4ª série em ciclos (1º: primeira e segunda série e 2º: terceira e quarta série) e o conhecimento em áreas e temas transversais. Cada um dos Volumes traz orientações referentes aos Objetivos de cada Ciclo, Conteúdos, Orientações Didáticas, Orientações e Critérios para Avaliação, Organização do Tempo, Organização do Espaço e Seleção de Material.

Com a distribuição do PCN a todos os professores, de todas as escolas brasileiras do ensino fundamental, logo começaram as dúvidas sobre a concepção filosófica de alfabetização e organização do processo de ensino proposta pelo material, que agora trazia um caráter de parâmetro e não de programa. Além, é claro, das dúvidas em relação à concepção e implantação da própria LDBEN 9394/96.

Diante dessa situação, o MEC então, no ano de 1999, publicou o Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização - PCN em ação, que era um programa de capacitação de professores alfabetizadores, com o objetivo de direcionamento dos Estados e Municípios no processo de implantação dos PCN nas escolas responsáveis pela alfabetização.

A publicação desse módulo compôs os Parâmetros em Ação e foi elaborado mais especificamente para os professores alfabetizadores, que alfabetizavam tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, fossem os alfabetizandos, crianças ou adultos.

No ano de 2001 foi publicado o PROFA, trata-se de um Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, organizado através de um curso anual de formação para professores que trabalham com a leitura e a escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A carga horária total desse curso foi de 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo para a formação em grupo e 25% do tempo para atividades individuais: estudo e produção de textos.

A proposta consistia em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas. Ao término do curso, os cursistas que tiveram frequência obrigatória mínima e foram bem avaliados pelos coordenadores, receberam um certificado emitido pela Instituição que desenvolveu o programa em parceria com o MEC.

Em 2006, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro tem o objetivo de alterar o art. 32 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que passa a vigorar então com a seguinte redação:

"Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”.

A Lei Nº 11.274 define ainda, que o poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade, e que todos os educandos, a partir dos 6 (seis) anos de idade, deverão ser matriculados no Ensino Fundamental.

No art. 5º, a Lei define que os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental de 9 anos.

Já em 2007 foi publicado o Pró-Letramento — Mobilização pela Qualidade da Educação — que também foi um programa de formação continuada de professores com foco na leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

O Programa foi realizado pelo MEC em parceria com Universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos Estados e Municípios. Podiam ser envolvidos no Programa todos os professores que estavam em exercício nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

O Pró-Letramento foi ministrado em regime semipresencial, com organização de atividades presenciais e à distância que eram acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. Quanto aos materiais didáticos, foram utilizados materiais impressos e vídeos.

Dentre os principais objetivos do Pró-Letramento, destacamos:

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em especial em Língua Portuguesa e Matemática;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

Fonte: PRÓ-LETRAMENTO. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698. . Acessado em 10/02/2015.

Em 2009, temos dois destaques em relação às publicações de orientações referentes à alfabetização pelo Governo Federal. Um deles trata-se do documento- Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do Processo de Implantação. O MEC, através da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica (DCOCEB) e da Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (COEF), organizou materiais de orientação referente à implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, para subsidiar as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios brasileiros. Com essas ações, induziu-se nessas Secretarias, a organização de políticas para o programa de ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos, iniciando aos seis anos de idade.

Esses materiais de orientação tem por objetivo central subsidiar os gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições para a implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos.

Os objetivos centrais da ampliação do ensino fundamental para nove anos são, dentre outros:

- Reestruturar o ensino fundamental visando maior nível de escolaridade;
- Aumentar o tempo destinado à alfabetização, pois o ingresso será mais cedo no sistema de ensino.

Nessa perspectiva, como o Ensino Fundamental de 9 anos foca na alfabetização até os oito anos de idade, o MEC publicou orientações pedagógicas aos professores alfabetizadores, priorizando não só a leitura, mas também a linguagem escrita. Dentre as publicações para orientação de docentes alfabetizadores, apontamos o segundo destaque, trata-se do documento- A Criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para o Trabalho com a Linguagem Escrita em turmas de Crianças de seis anos de idade. Essa publicação está organizada em três partes e orienta o trabalho de alfabetização com foco no desenvolvimento da linguagem escrita, através de textos.

O primeiro texto, que compõe a Parte I dessa publicação, busca localizar a discussão sobre ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Na Parte II, os textos

discutem os fundamentos teóricos e as propostas pedagógicas, envolvendo os seguintes eixos:

- Letramento;
- Desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula;
- A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica;
- O desenho e a brincadeira – formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização.

Cada um dos eixos citados acima é tratado por meio de quatro tópicos:

- Objetivos gerais – objetivos gerais para o ensino da escrita;
- Eixos do plano didático – correspondem aos conteúdos da ação pedagógica;
- Objetivos de aprendizagem – correspondem ao que se espera que as crianças desenvolvam em relação às habilidades e em relação às práticas e aos modos de se relacionarem com a língua escrita;
- Situações de aprendizagem – situações nas quais crianças e professoras adotam formas específicas para aprender e ensinar no contexto da escola.

Na Parte III, são apresentados e discutidos relatos de trabalhos com a linguagem escrita e situações observadas junto a crianças menores de sete anos, em quatro textos:

- Os dois primeiros textos enfocam o processo de letramento literário;
- O terceiro texto descreve uma estratégia de ensino voltada para a aquisição do sistema de escrita denominada Jogo Linguístico;
- O quarto e último texto é um relato de situações de sala de aula, nas quais as crianças são motivadas a desenhar e a produzir textos orais e escritos.

Fonte: Brasil, 2004, p.9.

O Governo Federal brasileiro, em atendimento à LDBEN 9394/96 e à Constituição Federal, vai orientar e não decidir de forma obrigatória, o currículo das escolas brasileiras. Os PCN para o Ensino fundamental foram a primeira iniciativa para orientar o currículo. Entretanto, como eles estavam organizados numa concepção de educação muito diferente do que se tinha no Brasil até a década de 90, principalmente em relação à alfabetização, outras leis, documentos e programas foram se tornando necessários para que ao menos, as orientações curriculares na concepção de parâmetros fossem entendidas e, claro, seguidas.

Nesse processo, vai se tornando possível perceber que o currículo escolar começa a ter os contornos neoliberais de escolha do que e como se ensinar. A expressão liberdade parece rodear as orientações curriculares. E com isso, como as transformações políticas e econômicas foram acontecendo de maneira muito rápida, começa a aparecer um descompasso entre as propostas, orientações neoliberais, (pautadas numa suposta liberdade de escolha) e a população de brasileiros, que até a década de 70, ainda estavam sob um governo ditatorial.

A LDBEN 9394/96 indicava trazer maior “liberdade” em relação à LDB 5.692/71 e, com isso, os sistemas educacionais precisavam se adaptar com essa suposta “liberdade”. Com os PCN, a reação não foi muito diferente. Em Minas Gerais, por exemplo, os professores alfabetizadores estavam acostumados com programas de ensino que traziam, por bimestre, o currículo pronto para ser executado em sala de aula, e agora parecia que a ideia de parâmetro deixava o professor alfabetizador livre demais. Diante disso, os próprios alfabetizadores começaram a clamar por orientações mais precisas, programadas. Talvez, por isso, Foucault entenda que:

[...] nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades. Quando se fala da cidade que se governa, que se governa com base nos tecidos, quer dizer que as pessoas tiram sua subsistência, seu alimento, seus recursos, sua riqueza, dos tecidos. Não é portanto a cidade como estrutura política, mas as pessoas, indivíduos ou coletividade. Os homens é que são governados (FOUCAULT, 2008, p.164).

Nessa concepção de governo das pessoas, das coletividades, o Governo Federal, através do MEC, não se furta da responsabilidade legal de orientação e apoio aos Estados e Municípios. Daí a publicação, cada vez mais intensa, de documentos de

orientação, em especial, para a alfabetização, tendo em vista a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, ou seja, o ingresso da criança com 6 anos de idade na educação básica, com aumento de um ano no período de alfabetização.

Nesse momento, a concepção de alfabetização no Brasil, bem como os métodos para alfabetizar, estava sofrendo transformações, principalmente por estudos de pesquisadores brasileiros e de outros países. Vale destacar que alguns desses estudos estavam sendo patrocinados pelo próprio Governo Federal.

Nesse contexto, é importante destacar o fortalecimento progressivo do Programa Nacional do Livro Didático pelo Governo Federal, que vai começando a ocupar um lugar importante no processo de alfabetização.

Quando levantamos os documentos oficiais de orientação curricular das escolas, é possível observar a condução da conduta dos atores da alfabetização, à luz de um modelo de liberdade curricular nos moldes econômicos neoliberais, uma vez que é estabelecido legalmente que todos têm liberdade e autonomia de gestão pedagógica na escola pública.

Portanto, se a concepção de liberdade curricular não obriga um currículo, então, a liberdade é respeitada pelas orientações, porém se a concepção daquela orientação não é compreendida por todos, outras orientações oficiais e legais vão sendo publicadas. A não compreensão vai gerando uma sensação de liberdade exacerbada e, com isso, os próprios envolvidos vão clamando por normatizações mais precisas e formatadas, isto é, por uma conduta mais regrada.

Nesse processo, vai entrar o papel definidor das avaliações sistêmicas que controlarão, pela estatística, pelos dados, pelas informações, quais serão as regras da liberdade curricular na lógica econômica neoliberal.

Trazemos então, alguns apontamentos referentes ao Sistema de Avaliação Educacional Federal: Prova Brasil e SAEB. Segundo a portaria nº 931 de 21/03/2005, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é composto por duas avaliações complementares.

A primeira é chamada de ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) e é aplicada de forma amostral aos alunos das redes públicas e privadas do Brasil, tanto da zona rural quanto urbana, que estão devidamente matriculados no 5º e 9º anos do ensino

fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Os resultados são apresentados para cada Estado, Região e todo o Brasil.

A segunda avaliação é chamada de ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e é aplicada de forma censitária aos alunos matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental, apenas da rede pública (federal, Estadual e Municipal), da zona rural e urbana, e somente nas escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Na ANRESC, a prova é denominada Prova Brasil, e os resultados são divulgados por Escola, Município, Estado e todo País. E o resultado da Prova Brasil é um dos elementos que compõe o cálculo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

As avaliações federais (ANEBC e ANRESC), que formam o SAEB, são realizadas de dois em dois anos, sendo avaliadas nas provas apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Faz parte também do processo de avaliação, além das provas, a aplicação dos questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

Agora com foco no estado de Minas Gerais, destacamos que visando atendimento à LDBN 9394/96 em 2000, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais criou o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública). De 2003 em diante, o SIMAVE foi se aperfeiçoando metodologicamente e ampliou-se significativamente. Desde a sua criação, avaliações anuais são realizadas em Minas Gerais, mensurando o desempenho dos alunos das redes Estadual e Municipal de todo o Estado. Veiga-Neto nos chama atenção para a função da escola, que vai muito além de gerar saberes, ou seja, essa tem o papel, principalmente, de preparar a população para se adequar a um tipo específico de Estado:

[...] a escola organizou-se enquanto a instituição capaz não apenas de gerar novos saberes — ainda que isso tenha ocorrido principalmente não nas escolas, mas nas universidades e academias — como também de funcionar como um *locus* de acontecimentos acessível ao controle e à aplicação dos novos saberes e, principalmente, de preparar as massas a viverem num Estado governamentalizado (VEIGA-NETO, 1999, p.7).

O SIMAVE representa todo o processo de avaliação educacional no Estado de Minas Gerais, através da organização de programas de avaliação de forma integrada.

Esse sistema visa proporcionar resultados metodologicamente confiáveis nas avaliações realizadas nas escolas mineiras. Pois os dados estatísticos, gerados pelas avaliações, fornecerão suporte para a organização de políticas públicas educacionais em Minas Gerais, através de planejamentos e ações que influenciarão diretamente a sala de aula.

Como o SIMAVE tem por objetivo principal abranger o sistema de avaliação em todos os níveis de ensino, foi necessário então o desenvolvimento de programas de avaliação integrados. O SIMAVE, nesse formato integrado, apresenta através dos dados estatísticos obtidos, a “qualidade” da educação mineira tanto para professores, especialistas e diretores quanto para gestores do sistema. Dessa maneira, se torna uma técnica de governo imprescindível no planejamento de ações para uma educação na concepção tanto do Governo federal quanto do estadual. E devido à sua abrangência e condições metodológicas, as informações do SIMAVE se tornaram hoje, um pilar da organização de políticas públicas do Governo de Minas Gerais.

Tanto as escolas da rede estadual como da rede municipal de Minas Gerais participam do SIMAVE. São avaliados os alunos das primeiras séries/anos do Ensino Fundamental, bem como os do 3º ano do Ensino Médio. Três diferentes programas compõem o SIMAVE: o PROALFA, o PROEB e PAAE.

O SIMAVE-PROALFA — Programa de Avaliação da Alfabetização — iniciou seu processo avaliativo em 2005. O principal foco do PROALFA é avaliar os níveis de alfabetização conquistados pelos alunos do 3º ano e 4º ano do Ensino Fundamental, apenas da rede pública. Seus resultados são indicadores das necessárias intervenções do Estado para sanar os problemas encontrados pela avaliação.

O SIMAVE-PROEB — Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica — começou a ser realizado em Minas Gerais desde 2000. Trata-se de um programa de avaliação da educação básica, que objetiva também avaliar apenas as escolas da rede pública quanto às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. O PROEB não tem caráter de avaliação individual, ou seja, avaliar individualmente o aluno, o professor ou o especialista, o foco da avaliação é a escola como um todo. O PROEB avalia alunos que se encontram no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Até 2002, o PROEB foi coordenado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), MG. Atualmente, todo o SIMAVE vem sendo diretamente coordenado pela Secretaria de Estado de Educação e operacionalizado com apoio do CAEd.

O CAEd, em suas avaliações educacionais - PROALFA, PROEB e PAAE -, avalia a proficiência dos alunos em relação aos conhecimentos nos itens avaliados e não pela contagem de acertos e erros de questões. Proficiência, segundo o CAEd, é:

[...] uma medida que representa um determinado traço latente (aptidão) de um aluno, assim sendo, o conhecimento de um aluno em determinada disciplina é um traço latente que pode ser medido através de instrumentos compostos por itens elaborados a partir de uma matriz de habilidades (CAEd, 2012).

O CAEd utiliza para avaliar a proficiência uma metodologia chamada Teoria de Resposta ao Item — TRI. TRI trata-se de um conjunto de modelos matemáticos no qual, segundo o CAEd, “a probabilidade de acerto a um item é estimada em função do conhecimento do aluno”.

Essa metodologia da Teoria de Resposta ao Item já vem sendo utilizada em várias avaliações da Educação, inclusive pelo PISA e SAEB no Brasil. Nessa teoria de avaliação são construídas escalas de conhecimento, métodos de interpretação da escala de conhecimento, bem como matrizes de referência dos conhecimentos que serão avaliados. Quanto à concepção de matrizes de referência de um conhecimento legitimado, é importante lembrar Ramos do Ó, quando esse reflete que:

É claro que todo este gigante aparelho de anotação e registro das aptidões, capacidades e do percurso biográfico de cada estudante é determinado pela lógica de funcionamento do que Foucault denomina de campo científico-disciplinar. A medicina, mas também a psicologia e a pedagogia, entre outras ciências positivas do indivíduo que aparecem no final do século XVIII, não cessam de investigar tendo como referência única um padrão de normalidade (RAMOS do Ó, 2009, p.112).

O SIMAVE-PAAE - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - está em processo de aprimoramento metodológico. Esse programa é formado com base em um sistema informatizado de geração de provas e emissão de relatórios de desempenho por turma, que fornece dados diagnósticos para subsidiar o planejamento do ensino e suas

intervenções pedagógicas. Atualmente está sendo utilizado por professores das escolas estaduais de ensino médio.

As avaliações federais e estaduais (foco em Minas Gerais) da educação no Brasil, em especial da alfabetização, legitimam os documentos oficiais de orientações curriculares, no sentido que sutilmente tornam obrigatório aquilo que, a princípio, legalmente, representava apenas uma orientação advinda de parâmetros, ou seja, havia uma “liberdade” de escolha curricular. No entanto, quando se avalia de forma sistêmica e com instrumentos e critérios nivelados, nasce novamente, com outra aparência, um currículo obrigatório, pois todos são avaliados com os mesmos testes e com as mesmas concepções de conhecimentos mínimos exigidos para o nível de ensino avaliado.

As avaliações sistêmicas não passam de uma técnica de governo para tornar obrigatório o currículo, que traz oficialmente o discurso da liberdade de escolha curricular. Nesse processo, as avaliações cumprem o papel duplo de gerar dados e informações sobre o que e como as escolas, Municípios e Estados estão ensinando e, ao mesmo tempo, pressionando a “compreensão” de todos. De forma muito sutil, é “imposto” que a melhor “escolha” é ensinar aos alunos o que consta nos parâmetros curriculares, pois serão exatamente esses saberes que também serão certamente avaliados pelos sistemas federal e estadual de avaliação da educação e alfabetização.

Trata-se de uma estratégia sutil, porém com muita força econômica e política. Pois, as avaliações sistêmicas são responsáveis por gerar os índices de qualidade da educação, que serão as molas mestres da fomentação das políticas públicas educacionais do país e dos Estados da Federação, “O problema é saber em que momento, em que condições, sob que forma o Estado começou a ser projetado, programado, desenvolvido, no interior dessa prática consciente das pessoas [...]” (FOUCAULT, 2008, p.330).

Na realidade, o problema está em como e em que condições econômicas e sociais, as políticas públicas estão atreladas ao desenvolvimento econômico do País, do Estado e a importantes financiamentos de agências internacionais. E também como essas políticas começam a fazer parte das práticas educacionais e dos sujeitos nelas envolvidos.

Passaremos agora para o terceiro subitem que trata dos “lugares” onde os documentos oficiais de orientações, referente ao processo de alfabetização e as avaliações sistêmicas e seus resultados são distribuídos, ou seja, circulam.

4. As Secretarias de Educação, Escolas Alfabetizadoras e Alunos em processo de Alfabetização

Passaremos agora para a dimensão analítica da Prática Discursiva na ADC-Fairclough (2008). Tomaremos as práticas discursivas como intimamente relacionadas com a posição dos sujeitos que produzem, distribuem e consomem textos, num conjunto específico de “regras anônimas” do que é ou não legítimo ser dito, e quem pode ou não dizer o que.

Nesse contexto, as Secretarias de Educação, as escolas alfabetizadoras, junto aos seus professores e alunos em processo de alfabetização, podem ser entendidos como a “população” envolvida no processo de alfabetização, “É essa naturalidade penetrável da população que, a meu ver, faz que tenhamos aqui uma mutação importantíssima na organização e na racionalização dos métodos de poder” (FOUCAULT, 2008, p.94).

Essa “população” será analisada em dois grupos diferentes. O primeiro refere-se à análise da “população” de alunos e suas famílias, uma vez que esses recebem os serviços do sistema educacional. A segunda análise tratará da “população” das Secretarias Estaduais e Municipais de educação, escolas alfabetizadoras e professores. Esse segundo grupo “populacional” refere-se ao sistema brasileiro educacional no oferecimento dos serviços de ensino, em especial neste estudo, a alfabetização. Passaremos agora, brevemente, para a analítica de cada um desses grupos “populacionais”.

Começaremos pelas Secretarias de Educação, o primeiro foco será na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pois entendemos que os levantamentos analíticos dessa, poderão representar a função política de todas as Secretarias de Educação brasileiras, sejam elas, estaduais ou municipais. Quando se fala em Estado e suas Secretarias,

O Estado é uma prática, O Estado não pode ser dissociado do conjunto das práticas que fizeram efetivamente que ele se tomasse uma maneira de governar, uma maneira de agir, uma maneira também de se relacionar com o governo (FOUCAULT, 2008, p.369).

Gostaríamos de começar fazendo uma breve, muito breve, retrospectiva dos governadores do Estado de Minas Gerais, com recorte temporal a partir de 1983. São eles:

Quadro 2: Governadores do Estado de Minas Gerais de 1983 a 2011:

Tancredo Neves	PMDB	15 de março de 1983	14 de agosto de 1984
Hélio Garcia	PMDB	14 de agosto de 1984	15 de março de 1987
Newton Cardoso	PMDB	15 de março de 1987	15 de março de 1991
Hélio Garcia	PRS	15 de março de 1991	01 de janeiro de 1995
Eduardo Azeredo	PSDB	01 de janeiro de 1995	01 de janeiro de 1999
Itamar Augusto Cautiero Franco	PMDB	01 de janeiro de 1999	01 de janeiro de 2003
Aécio Neves da Cunha	PSDB	01 de janeiro de 2003	01 de janeiro de 2007
Aécio Neves da Cunha	PSDB	01 de janeiro de 2007	31 de março de 2010
Antonio Augusto Anastasia	PSDB	31 de março de 2010	01 de janeiro de 2011
Antonio Augusto Anastasia	PSDB	01 de janeiro de 2011	Atualidade

Fonte: Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_dos_governadores_de_Minhas_Gerais

Definições das siglas dos Partidos Políticos: PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), PRS (Partido de Renovação Social), PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira).

Merecem destaque: Tancredo Neves, pois antes de ser eleito à Presidência do Brasil foi Governador de Minas Gerais e Itamar Franco, que deixou à Presidência da República e tornou-se Governador do Estado mineiro. Faremos agora uma retrospectiva dos Secretários de Estado de Educação, aproximadamente com o mesmo recorte temporal dos Governadores. São eles:

Quadro 3: Secretários de Educação do Estado de Minas Gerais de 1979 a 2011:

Paulino Cícero	16/03/79	03/02/81
Eduardo Levindo Coelho	03/02/81	15/03/83
Otávio Elísio Alves de Brito	16/03/83	14/08/86
Maria Eugênia Murta Lages	08/04/86	15/04/87
Luiz Gonzaga Soares Leal	16/03/87	05/11/87
Hugo Modesto Gontijo	05/12/87	17/05/88
Aloisio Teixeira Garcia	15/05/88	02/02/90
Gamaliel Herval	02/02/90	15/03/91
Walfrido Silvinho dos Mares Guia Neto	18/03/91	26/08/94
Ana Luiza Machado Pinheiro	26/08/94	12/08/1997
João Batista dos Mares Guia	13/08/97	31/12/98
Murílio de Avelar Hingel	01/01/1999	01/01/2003
Vanessa Guimarães	01/01/2003	03/01/2011
Ana Lúcia Gazzola	03/01/2011	Atualidade

Fonte: Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/equipe/98/1320-nomes-de-ex-secretarios-de-Estado-de-educacaode-minas-gerais>

Após essa rápida retrospectiva dos nomes dos Governadores e Secretários de Estado de Educação da década de 80 à atualidade (mesmo período da analítica dos Presidentes do Brasil), gostaríamos de escrever sobre algumas ações mais significativas para este estudo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), relacionadas à orientação curricular para a alfabetização.

A população, segundo Foucault (2008, p.99), “[...] é portanto tudo o que vai se estender do arraigamento biológico pela espécie à superfície de contato oferecida pelo público. Da espécie ao público: temos aí todo um campo de novas realidades [...]”.

A partir dessa noção, as Secretarias de Educação, ao receberem as orientações curriculares oficiais federais e, ainda, serem avaliadas pelas avaliações sistêmicas

(federais e suas próprias, quando se trata das estaduais), com metodologias cada vez mais precisas em dados e informações, também começam a criar suas orientações oficiais curriculares específicas, visando atender às orientações maiores, ou seja, as federais. Nesse contexto, vale destacar que o País também já visou atender uma orientação política e econômica maior, mundial inclusive, e que não fez isso de forma automática e livre de tensões internas ou externas. O ponto de análise é o quanto as tensões externas conduzem as tensões internas.

Nesse processo, a SEE/MG em 1995/1996, no Governo Eduardo Azeredo e Ana Luiza Machado Pinheiro (então Secretária de Estado de Educação), elaborou um programa curricular com o nome de Conteúdos Básicos (Ciclo Básico de Alfabetização-CBA a 4ª série do Ensino Fundamental). Esse material, devido à cor rosada das capas de cada livro da coleção, ficou conhecido entre os alfabetizadores mineiros como “os livros rosa”. Esses livros traziam de forma bem específica (conteúdo, objetivos, orientações metodológicas e atividades) o que deveria ser ensinado aos alunos em cada ano de escolaridade.

Esse programa de ensino mineiro terminou rápido, uma vez que em 1996 foi publicada a LDBEN 9394/96 e, em 1997, os PCN para o Ensino Fundamental, com concepções de ensino diferentes. Enquanto o programa mineiro trabalhava na concepção de organização dos saberes de forma sequencial e gradativa de conteúdos curriculares, os PCN trabalham na concepção de blocos de conteúdos geral e específicos que, por sua vez, não devem ser entendidos de forma sequencial.

Já em 06/08/2003, no Governo Aécio Neves e Vanessa Guimarães (Secretária de Estado de Educação), foi instituído o Ensino Fundamental de nove anos nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. Com isso, Minas antecedeu o cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que previa universalização até 2011, em todo território brasileiro, do ensino fundamental de nove anos.

Em 2004, a SEE/MG fez parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e com o grupo de pesquisa CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita). Essa parceria visava a elaboração de orientação oficial curricular para a alfabetização em todo o Estado mineiro, considerando especialmente a criança de seis

anos, que agora estaria matriculada no ensino fundamental de nove anos, portanto iniciando a alfabetização aos seis anos de idade.

O CEALE então, em 2004, elaborou seis cadernos de orientação para a organização curricular e metodológica do Ciclo Inicial de Alfabetização. Os cadernos trazem as concepções teóricas de alfabetização do grupo de pesquisa que o elaborou (CEALE) que, basicamente, estão centradas na noção de letramento e saberes que foram legitimados como necessários à alfabetização. Esses saberes, por sua vez, estão centrados em eixos.

A organização desses seis cadernos se aproxima da concepção de ensino dos PCN e não há semelhança com o programa curricular mais específico, fechado de alfabetização - CBA ou “os livros rosa” - que foi adotado em 95/96.

Passaremos agora para o grupo “populacional” das escolas alfabetizadoras e seus professores alfabetizadores. Esse grupo recebe orientações referentes ao processo de alfabetização das Secretarias estaduais e/ou municipais. Entretanto, vale ressaltar que essas secretarias receberam orientações do MEC que, por sua vez, está imbricado em toda uma rede de poder econômico e político de caráter internacional.

Não se trata de um processo mecânico, estático e linear. Muito pelo contrário, as tensões e os embates são constantes, marcados principalmente pelos movimentos de resistência, contraconduta, pois a compreensão de poder em Foucault,

Não entende mais o poder como um sistema unitário, organizado à volta dum centro o qual é, ao mesmo tempo, a fonte e a razão de todas as dinâmicas internas. Ao invés, para o Foucault dos últimos anos o poder é crescentemente percebido como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos e grupos que entre si tecem jogos de conduta que decorrem segundo a regra invariante da Governamentalidade (RAMOS do Ó, 2009, p.103).

Uma tensão importante para se destacar em relação às orientações curriculares em Minas Gerais, foi quando, logo após a publicação dos Conteúdos Básicos para a alfabetização, foram publicados também os PCN. Nesse cenário, as escolas e professores alfabetizadores mineiros nem bem tinham recebido uma orientação e já estavam recebendo outra, com concepções de alfabetização bem diferentes.

Isso pode ter gerado incertezas quanto ao que realmente o Governo federal e estadual esperavam que fosse realizado pelas escolas em relação à alfabetização, à luz

da “liberdade” curricular proposta pela LDBN 9394/96. Incertezas essas, que geraram tensões e readaptações nas escolas e em seus professores alfabetizadores.

No entanto, no momento atual, as tensões têm girado em torno da técnica de governo das avaliações sistêmicas. Pois elas tencionam as escolas e professores alfabetizadores a ensinarem os saberes que são legitimados em suas matrizes de referência que estão, por sua vez, pautadas nos documentos oficiais de orientação curricular.

Essas avaliações também têm gerado resistências desses grupos “populacionais” quanto à participação nos testes e compreensão dos resultados. Porém, no momento, as principais tensões estão na exposição do fracasso nessas avaliações, o ranking e os abonos salariais que acompanham todo o processo. Todas essas estratégias tem se mostrado uma significativa luta para a condução da conduta desses grupos.

Quanto aos alunos em processo de alfabetização e seus familiares, também são conduzidos pelos documentos oficiais de orientação curricular e avaliados nas avaliações sistêmicas. E nesse contexto, a mídia, principalmente televisiva, tem divulgado com muita ênfase a importância dos índices de qualidade da educação brasileira, gerados pelas avaliações sistêmicas. Isso tem levado alunos e familiares a também se adaptarem à lógica da escolha por uma educação de qualidade, segundo a concepção política e econômica neoliberal,

[...], o/a estudante é cada vez mais mercantilizado. Cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma “economia do valor do/a estudante” (BALL, 2001, p.108).

E o primeiro critério dessa liberdade de escolha, é a busca por escolas que apresentem a qualidade da educação que oferecem, pela nota obtida nos índices de avaliação federal e estadual. Quanto aos índices de desempenho, apontamos para a ideia de que “Nos sistemas onde o recrutamento está diretamente relacionado ao financiamento e indicadores do desempenho são publicados como “informações do mercado” (BALL, 2001, p.108), entendemos que o “mercado” está associado aos índices de desempenho, do qual a educação não está excluída.

Os alunos e as escolas são os alvos principais das avaliações sistêmicas. Afinal, são eles que respondem aos cadernos de testes, sendo assim, responsabilizados pelos resultados apresentados em suas regularidades, uma vez que, “[...] a estatística, [...] deixou de funcionar apenas no interior do domínio administrativo para se transformar no instrumento que passou a reflectir e a calcular toda uma massa de fenômenos cuja regularidade importa apreender” (RAMOS do Ó, 2009, p.105).

Nesse sentido, as avaliações sistêmicas geram índices federais e estaduais de desenvolvimento da educação, uma vez que regulam os documentos oficiais de orientação curricular, documentos esses, que também são regulados pelas políticas públicas educacionais, atingindo a “população” do sistema educacional.

Existe uma relação direta entre índices de desenvolvimento da educação em âmbito internacional, federal e estadual. Essa relação pode ser percebida na adequação metodológica das avaliações e análise de resultados que os países e seus Estados têm feito em consonância com o PISA. A lógica talvez seja de que se houver certa familiaridade dos sistemas educacionais, escolas, professores e alunos, quando o país for avaliado pelo PISA — avaliação importante política e economicamente frente às agências de financiamento internacional - todos já estarão preparados, nas mesmas condições metodológicas na avaliação mundial da qualidade da Educação. Daí é claro, com maiores chances de resultado satisfatório e promissor quanto às condições de recebimento de fomento internacional.

Quanto ao papel da estatística, vale destacar que “Etimologicamente, a estatística, é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado.” (FOUCAULT, 2008, p.365).

Nessa perspectiva, a lógica política e econômica neoliberal pressupõe um Estado, “Mas o Estado nada mais é do que uma peripécia do governo, e não o governo que é um instrumento do Estado. Ou em todo caso, o Estado é uma peripécia da Governamentalidade” (FOUCAULT, 2008, p.331). Assim sendo, no contexto neoliberal, o Governo é centralizado e interfere o mínimo possível nas regras de mercado e transações internacionais. Porém, para que se consiga tal condição, a população também precisa ser livre, livre para decidir consumir mais e melhor, fornecendo assim, o

alimento que manterá de pé, sustentará o mercado aberto, sem fronteiras em todo o mundo. Nessa mesma lógica,

[...] foi a versão norte-americana a que passou a nortear as políticas econômicas dos países do Ocidente (numa primeira fase) e, depois, praticamente de todo o mundo. Resultou, daí, que esse neoliberalismo se estabeleceu como um elogio ao Estado mínimo [...] (VEIGA-NETO, 1999, p.11).

Sendo assim, não basta apenas que o Estado, o Governo seja mínimo, esse terá sua função marcada pela regulação. Ou seja, espera-se que o Estado, o Governo faça sua parte no jogo global de regular ações, internas e externas, que interfiram diretamente nas regras políticas e econômicas que são bases de sua existência. Nesse sentido, a Educação, no decorrer do final do século XX e início do século XXI, se tornou uma regra política e econômica decisiva para manter viva a “liberdade” de escolha da população, “liberdade” essa que sustenta o capitalismo neoliberal. Ball (2001, p.112) entende que: “o Estado promove também um novo quadro ético e um modo geral de regulação, uma regulação autorregulada muito mais ‘autônoma’, que [...] legitima a disseminação da forma da mercadoria, [...]”.

Ou seja, não se trata absolutamente de um Estado, um Governo, um poder que está no centro, antes a noção é de um poder em rede, sem núcleo, espalhado, invisível e absolutamente, presente e ausente, na condução das condutas da população. O Estado, o Governo, o poder que se torna mínimo, porém regulador aparece, se manifesta a todo o momento nos detalhes, nas minúcias das condições colocadas diariamente para que a população se inebrie com a possibilidade de escolher como quer e por quem quer ser conduzida.

Em suma, o dispositivo da Governamentalidade nos trouxe elementos para análises de documentos legais específicos que orientam o processo de alfabetização no Estado mineiro, bem como essas orientações afinam com as diretrizes avaliativas do PROALFA. Assim, no próximo capítulo, trataremos de duas análises documentais, a Resolução SEE/MG nº 1086/2008 e a Matriz de Referência teste do PROALFA.

CAPÍTULO II: OS DOCUMENTOS DA AVALIAÇÃO SISTÊMICA DA ALFABETIZAÇÃO MINEIRA

Este capítulo está inserido na terceira dimensão da ADC, de acordo com Fairclough (2008), ou seja, a análise de documentos. Optamos pesquisar por um viés legal, documental que nos indicasse pistas de orientação curricular da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais às escolas de alfabetização em todo o Estado, bem como as referências básicas do PROALFA, ao organizar os testes aplicados aos alunos em processo de alfabetização.

Nosso foco será na análise da combinação de alguns elementos textuais, em determinados contextos econômicos e políticos, que compõem especificamente os documentos legais e referenciais, de cunho “oficial”. Documentos que, de certa forma, objetivam orientar e até mesmo determinar práticas. Assim, as convenções que compõem a construção dos documentos legais, nos trazem condições para análise dos “sistemas de conhecimento”, os valores e as normas que se encontram emaranhadas nas “convenções dos tipos de texto” (FAIRCLOUGH, 2008, p.106).

Com esse foco, iniciamos o capítulo II destacando as perspectivas que adotamos quanto às noções de Letramento (s), Alfabetização e Escolarização. Pois os documentos analisados tratam de orientações e indicações curriculares que remetem a essas significativas perspectivas, direta ou indiretamente.

Logo em seguida, realizamos análise de uma das resoluções específicas (Resolução SEE/MG nº 1086/2008), que orienta o processo de alfabetização em Minas Gerais e que traz em seu texto orientações curriculares. Já a segunda análise, foca em alguns excertos da Matriz de Referência de Teste do SIMAVE/PROALFA. Autores como Silva (2011a), Lopes e Macedo (2011), Kleiman (1995), Mendes (2007), Máscia (2009), Street (2012), Cook-Gumperz (2008), Graff (1990), Piccoli (2007), Soares (2004), Vidal e Gvirtz (1998) foram basilares para construção desse capítulo.

1. Perspectivas teóricas sobre Letramento, Alfabetização e Escolarizado¹³

Começaremos pelas perspectivas de Letramento (s). Para o estudo dessa perspectiva, usaremos alguns autores de língua Inglesa. Consideramos importante esclarecer que a expressão inglesa *Literacy* se refere à Alfabetização e também a Letramento, algo que não ocorre na língua Portuguesa, no Brasil. Assim, entendemos que:

Em inglês, o termo *literacy* não se refere apenas à alfabetização. Inclui os reflexos que a escrita promove na vida social de uma comunidade. Para abarcar, então, esses conceitos, adotaram-se, em português, dois termos que se referem ao uso da escrita: *Letramento*, entendido como práticas e eventos sociais permeados pela escrita e *Alfabetização* — o processo pela qual se adquire o código da escrita (MENDES, 2007, p. 11).

Neste contexto, consideramos a noção de letramento como “[...] práticas discursivas, isto é, as maneiras de usar a língua e de fazer sentido a partir de relações de identidade e poder tanto na fala quanto na escrita.” (MASCIA, 2009, p.139). Entender o letramento como uma prática discursiva, pressupõe considerar as relações de poder e identidade, envolvidas no processo de falar e de escrever, numa ordem discursiva, ou seja,

O aspecto discursivo/semiótico de uma ordem social é o que podemos denominar uma *ordem do discurso*. É a forma em que os diversos gêneros, discursos e estilos são reunidos numa rede. Uma ordem do discurso é uma estruturação social da diferença semiótica — um ordenamento social, particular de relações entre diferentes formas de fazer sentido, isto é, diferentes discursos, gêneros e estilos. Um aspecto desse ordenamento é a dominância: algumas formas de fazer sentido são dominantes ou regulares em uma ordem particular do discurso, outras são marginais, ou opositivas, ou ‘alternativas’ (FAIRCLOUGH, 2012, p. 96).

¹³ Trazemos essas perspectivas teóricas para iniciar com o objetivo de indicar nossa concepção teórica de: Letramento, Alfabetização e Escolarizado. Entendemos a pertinência, uma vez que, nos documentos que serão analisados na segunda etapa desse capítulo, essas noções são recorrentes, de maneira explícita ou implícita.

Sendo assim, o processo de falar, escrever, letrar, alfabetizar e ser escolarizado será entendido à luz de um ordenamento social, discursivo. Também são consideradas, as formas de fazer sentido desses discursos, sejam eles dominantes e/ou marginais,

Em suma, se estamos tomando ideologia como "relações de poder" que se encontram disseminadas nas práticas de discursos e, se definimos letramento como práticas discursivas, então o letramento, assim como todo discurso é atravessado ideologicamente, não podendo ser nunca neutro, natural e apolítico (MASCIA, 2009, p. 144).

O primeiro aspecto que priorizaremos é que a noção de letramento não se deu de forma neutra, natural e apolítica. E nesse sentido, consideraremos também as práticas institucionalizadas onde esses discursos de letramento circulam, e como as relações de poder atravessam a noção do que é letrar e ser letrado.

Adotamos a expressão “letramentos” no plural, esta opção está baseada nos estudos de Street (2012), uma vez que para o autor, “[...] não se pode simplesmente alinhar um ‘letramento’ único a uma ‘cultura’ única.” (STREET, 2012, p.72) e que “Como argumentei anteriormente, em lugar disso há ‘letramentos’, ou melhor, ‘práticas de letramento’, cujo caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto.” (STREET, 2012, p.82). Nesse sentido, se a concepção adotada neste estudo é de que o letramento é uma prática discursiva, então, a noção de letramento não é estática, única e definitiva.

Street (2012) nos traz a noção de eventos e práticas de letramento. Eventos de letramento para esse autor, baseado em Barton (1994), Anderson, Teale, e Estrada (1980) e ainda Heath (1982), são ‘eventos de fala’, processos interativos em que ocorrem tentativas na busca de ‘compreender os signos gráficos’ e “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, apud STREET, 2012, p. 74). Em relação às práticas de letramento, Street afirma que,

[...] não se pode prever antecipadamente o que dará significado a um evento de letramento e o que ligará um conjunto de eventos de letramento a práticas de letramento. As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais (STREET, 2012, p. 77).

Para Street (2012), as práticas de letramento estão atreladas a uma concepção cultural mais ampla, que possibilita pensar sobre a leitura e a escrita em contextos culturais. Trazer essa importante noção de Street é de grande relevância nesta análise, uma vez que em seus estudos, o letramento não é analisado de forma neutra e apolítica, o contexto cultural, as práticas sociais e a noção de discurso também são privilegiados:

É a abordagem do letramento como prática social que fornece um modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos, e não a confiança nas noções vazias de habilidades, taxas e níveis de letramento que dominam o discurso contemporâneo sobre o letramento (STREET, 2012, p. 79).

Outro aspecto importante é a ideia de que as práticas discursivas de letramento, domínios da atividade social (STREET, 2012), foram incorporadas ao letramento, inclusive tornando possível identificá-las. Street, em seus estudos de letramento, aponta para o surgimento de práticas de letramento em três categorias: religiosa, escolarizada e comercial:

[...] o que começou a emergir como práticas de letramento foram identificáveis em três domínios de atividade social — práticas de letramento *maktab*, (associadas à escola primária religiosa), práticas de letramento escolarizadas (no contexto mais secular e modernizador da escola pública) e práticas de letramento comerciais (associadas à compra e venda de frutas a serem transportadas à cidade e ao mercado) (STREET, 2012, p. 77).

Nessa perspectiva, é importante ressaltarmos que não consideramos legítimo apenas o letramento na escola, da escola e para escola. Antes, adotamos a noção de letramento(s) como práticas discursivas e sociais e, como tal, estão presentes/ausentes nas atividades sociais em seus diversos e dinâmicos contextos culturais. Entretanto, não se desconsidera o fato de que há forças que legitimam a superioridade do letramento escolar nas sociedades letradas ocidentais.

Street (2012) propôs para o estudo do letramento dois modelos: o autônomo e o ideológico. No modelo autônomo, Kleiman (2012) destaca que:

As práticas de uso da escrita da escola — aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade — sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado. Essa é a concepção do letramento denominada modelo autônomo por Street (1984), concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que

causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social (KLEIMAN, 2012, p. 20-21).

Para a autora, as práticas de uso da escrita que a escola privilegia estão relacionadas com a concepção de letramento dominante na sociedade, ou seja, o letramento autônomo. Por letramento autônomo em Street, entende-se como a concepção que reconhece apenas uma forma de desenvolvimento do letramento e essa forma, sempre está atrelada ao progresso, à civilização e à mobilidade social.

Quanto ao modelo ideológico, Kleiman diz:

A esse modelo autônomo, Street (1984) contrapõe o modelo ideológico, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (KLEIMAN, 2012, p. 21).

O modelo autônomo de letramento se contrapõe ao modelo ideológico nos seguintes pontos: que o letramento deve ser entendido no plural, uma vez que não existe apenas um letramento, e sim letramentos, pois são social e culturalmente determinados. Também se contrapõem quanto aos significados específicos que a escrita pode assumir para os grupos sociais, uma vez que dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.

Nesse aspecto, a escola vai se tornando um espaço privilegiado, lugar onde as práticas discursivas de letramento vão tomando contornos próprios de legitimação cada vez mais maciços das tradições da cultura letrada e da ideia de progresso econômico e individual, “Mas, em todos os trabalhos, a cultura letrada permanece em foco, com a reivindicação de que o letramento conduz a habilidades cognitivas de ordem superior, isto é, leva ao progresso.” (MASCIA, 2009, p.143) e que “A ideologia que permeia o discurso do letramento escolarizado é a ideologia do progresso.” (MASCIA, 2009, p.145). Discutiremos mais profundamente esse aspecto econômico do letramento na continuação do texto, que abordará também algumas perspectivas teóricas quanto à alfabetização.

Discutiremos agora algumas concepções de alfabetização. Assim como nas concepções de letramento (s), a concepção central é de que a alfabetização também será entendida como um processo de prática discursiva. Sendo assim, a alfabetização não será considerada como algo neutro, natural ou apolítico.

O primeiro ponto que gostaríamos de trazer refere-se ao valor social dispensado à habilidade de leitura e escrita. Para ajudar nesta tarefa, trazemos o pesquisador Graff que esclarece,

Pois até muito recentemente, as concepções acadêmicas e populares sobre o valor das habilidades de ler ou escrever têm quase universalmente seguido suposições e expectativas normativas a respeito de vãos — mas ao mesmo tempo poderosos- efeitos que presumivelmente acompanhariam a difusão do alfabetismo. Pelos dois últimos séculos eles têm Estado inextricável e inseparavelmente ligados às teorias sociais e pós-iluministas, “liberais” e às expectativas contemporâneas com respeito ao papel do alfabetismo e da escolarização no desenvolvimento sócio-econômico, na ordem social e no progresso individual (GRAFF, 1990, p. 31).

A citação acima foi feita de uma tradução do texto original de Graff, sendo assim, faz-se necessário esclarecer o sentido da palavra *alfabetismo*:

[...] é importante esclarecer que, na tradução do texto de Graff (1990, p. 64), Tomaz Tadeu da Silva escreveu uma nota para justificar a preferência pela palavra *alfabetismo*, que teria uma definição nos dicionários muito semelhante ao termo *literacy*: “[...] qualidade ou Estado de ser alfabetizado [...]”, em detrimento ao neologismo *letramento*. O tradutor também atenta para o fato de que o vocábulo *analfabetismo* é amplamente conhecido na língua portuguesa, o que não acontece com o termo *alfabetismo* que se refere justamente ao Estado contrário, evidenciando, possivelmente, uma relação entre o significado da palavra e a realidade social (PICCOLI, 2007, p.1-2).

É relevante para compreensão da concepção de alfabetização adotada neste texto, destacar o que o próprio autor Graff (1990. p. 35) entende pela palavra traduzida *alfabetismo*. Alfabetismo, para o autor, trata-se de uma tecnologia ou técnicas de comunicação, bem como decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos e nada mais que isso.

Voltando à primeira citação, para Graff (1990. p. 31), o valor atribuído à leitura e à escrita segue normas pós-iluministas, liberais, bem como às expectativas sociais do papel da alfabetização e do letramento escolar seguem para o desenvolvimento econômico e a manutenção da ordem e do progresso individual. Segundo Graff (1990), o

alfabetismo não é bem entendido e, por isso, não passa de um mito, uma lenda. Porém, trata-se de um mito que foi pensado a partir de outros mitos sociais e culturais ainda mais fortes. Diante disso, sendo o alfabetismo um mito forte, respaldado por outros mitos ainda mais fortes, ele acaba sendo visto como um processo natural, necessário e que assegura a total disseminação e aceitação do alfabetismo:

O alfabetismo, na minha opinião, é *profundamente mal entendido*. Essa é uma consequência natural da duradoura tirania do “mito do alfabetismo”, o qual, juntamente com outros mitos sociais e culturais, tem tido, naturalmente, suficiente base na realidade social para poder assegurar sua disseminação e aceitação (GRAFF, 1990, p. 32).

O segundo ponto que abordamos refere-se às expectativas políticas não evidenciadas em relação ao alfabetismo. Nesse aspecto, Graff discute como as expectativas e suposições políticas em relação ao poder do alfabetismo para o desenvolvimento econômico e social são discursivamente mais fortes do que as próprias evidências demonstram em sérias revisões de literatura. O alfabetismo é visto como definidor positivo para o desenvolvimento econômico, decolagens financeiras, processo de modernização, industrialização, desenvolvimento político, mudança nos padrões de qualidade de vida, controle da fertilidade. No entanto, as consequências dessas expectativas e suposições não evidenciadas e concretizadas são incontáveis e maciças (GRAFF, 1990).

Já no terceiro ponto, destacamos as contribuições dos estudos de Cook-Gumperz sobre alfabetização e escrita, na organização das concepções que são adotadas neste texto. Para Cook-Gumperz (2008), alfabetização é um processo bem mais complexo do que desenvolver habilidades técnicas,

Contudo, deve-se considerar que a alfabetização não proporciona apenas habilidades técnicas, mas um conjunto de prescrições sobre o uso do conhecimento. Nesse sentido, a alfabetização é um fenômeno socialmente construído, e não a simples capacidade de ler e escrever (COOK-GUMPERZ, 2008, p.13).

Observamos que Cook-Gumperz (2008) analisa a alfabetização no prisma da perspectiva social e, nesse sentido, a considera muito além da aquisição de habilidades cognitivas. Para a autora, é mais uma maneira de demonstrar socialmente o conhecimento adquirido. A alfabetização produz e propaga a compreensão de textos e,

principalmente, de discursos que definirão quais produtos serão valorizados e legítimos e quais não terão nenhum valor, sendo assim, ilegítimos socialmente (COOK-GUMPERZ, 2008).

O quarto ponto trata-se do momento em que a ideia de analfabetismo é politicamente atacada e entra no cenário do mundo ocidental, ou seja, no processo de alfabetização da população em massa,

Portanto, pode-se argumentar que a mudança observada a partir do século XVIII, não foi do analfabetismo total para a alfabetização, mas de uma variedade de alfabetizações difícil de estimular, uma ideia *pluralista* sobre a alfabetização como uma composição de diferentes habilidades com a leitura e a escrita, voltadas não só para muitos propósitos diferentes, como também para setores da população de uma certa sociedade, para uma noção de uma alfabetização escolarizada única e padronizada (COOK-GUMPERZ, 2008, p.35-36).

É possível perceber na afirmação acima, que não se sai automaticamente do analfabetismo para o alfabetismo ou alfabetização. O processo é plural, variado e focado para múltiplos propósitos e setores da população, no entanto, com uma noção de alfabetização institucionalizada, única e com padrões e normas bem definidas.

No quinto e último ponto, focamos em como alguns pesquisadores brasileiros definem a inserção do sujeito no mundo da escrita. Esse ponto é chave nas concepções de alfabetização, uma vez que o foco deste estudo é uma proposta curricular mineira de alfabetização. Iniciamos apresentando Soares que nos dá algumas pistas da resposta a esta pergunta, referente às pesquisas sobre alfabetização e letramento no Brasil:

[...] pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia — a isso, chama-se alfabetização — e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita — a isso, chama-se letramento (SOARES, 2004, p.2).

Soares (2004), importante pesquisadora brasileira na área da alfabetização e do letramento, destaca que a inserção no mundo da escrita ocorre por meio da aquisição de uma tecnologia que, no caso, é a alfabetização. Já o letramento, ocorre no desenvolvimento de competências do uso da alfabetização nas práticas sociais. Mas como Soares concebe os processos de alfabetização e letramento? Ela esclarece,

Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de naturezas essencialmente diferentes; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização — a aquisição da tecnologia da escrita — não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita; além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2004, p.2).

Para Soares (2004), alfabetização e letramento são processos totalmente distintos, porém interdependentes. A alfabetização se restringiria à aquisição da tecnologia da escrita; já o letramento não vem como regra antes da alfabetização, trata-se da capacidade de fazer uso da leitura e da escrita, independente de ser ou não alfabetizado. Nesse contexto, a autora defende ainda, a concepção psicogenética de alfabetização, que propõe uma alfabetização através de atividades de letramento. Nesse ponto, podemos destacar a importância do papel institucional da escola no processo de alfabetização, dentro da concepção psicogenética.

Para Kleiman (1995), a escola ocupa um lugar de destaque no processo de letramento, entendida como uma das principais *agências de letramento*. No entanto, a instituição escolar não está preocupada com o letramento e a prática social, mas com a prática de letramento. Ou seja, para a autora, a alfabetização escolar é a prática do letramento e não o letramento em si. Nessa perspectiva, a alfabetização é concebida como competência individual que se faz necessária para o sucesso na escola. Porém, outras agências de letramento fora da escola apresentam orientações diferentes de letramento.

Traremos agora algumas perspectivas teóricas para pensar as noções de escolarização ou ser escolarizado, atreladas às noções de alfabetização e letramento (s). Começaremos trazendo a seguinte noção de escolarização:

A palavra escolarização é um substantivo derivado do verbo escolarizar, que é um verbo transitivo direto, isto é, exige um complemento; este pode ser de duas naturezas: ou pode designar um ser animado — escolarizar alguém, escolarizar pessoas — ou pode designar um ser inanimado, uma “coisa”, um conteúdo — escolarizar um conhecimento, uma prática social, um comportamento (SOARES, 2004, p. 3).

A autora traz dois sentidos básicos para a noção de escolarização: primeiro, escolarizar alguém; segundo, escolarizar um conhecimento ou uma prática social. Os sentidos apontados pela autora nos remetem à ideia de que uma pessoa, conhecimento ou prática social é escolarizado, quando são submetidos às normas legítimas de uma instituição que, nesse caso, é a instituição escolar.

A partir dessas considerações, é importante ressaltar que assim como nas concepções anteriores, de letramento (s) e de alfabetização, a opção teórica adotada é a de que, escolarizado trata-se também de uma prática discursiva. Tornar-se escolarizado se dá pelas práticas discursivas produzidas pela instituição escolar, ou seja, práticas discursivas escolarizadas. Sendo assim, a noção de ser escolarizado também não está livre das tramas das relações de poder político, econômico, cultural e social.

No século XXI, a escolarização se tornou uma força institucional, capaz de promover significativas mudanças sociais:

Atualmente, no século XXI, a escolarização continua a ser vista como uma força institucional para trazer mudanças sociais e para proporcionar estabilidade. Quando os resultados não saem conforme o esperado, ou quando as transformações desejadas não ocorrem, os problemas são atribuídos diretamente ao fracasso educacional. Nos últimos 100 anos de escolarização universal, as taxas de alfabetização serviram como um termômetro da sociedade, de modo que o analfabetismo assume um significado simbólico, refletindo qualquer decepção, não apenas com o funcionamento do sistema educacional, mas com a própria sociedade (COOK-GUMPERZ, 2008, p.13).

Assim como acontece com o letramento e a alfabetização, muitas expectativas políticas e sociais são construídas sobre o poder de transformação econômico e social que a instituição escola é capaz de realizar aos que são submetidos ao processo de escolarização. Porém, quando simplesmente passar pela instituição escolar não se faz suficiente às expectativas projetadas, o problema acaba sendo direcionado às fragilidades e incapacidades do processo educacional. Pensando numa escala universal de escolarização, os índices de avaliações indicam o quanto uma nação é alfabetizada e o quanto é analfabeta, o quanto se está ou não dentro da norma letrada, o quanto pode ou não funcionar de forma adequada às regras de uma tradição letrada.

Nas sociedades que podem ser chamadas de escolarizadas, ou seja, onde passar pela escola é mais que um direito, torna-se um dever, a escolarização se torna motriz de todas as realizações individuais, desde a infância até a formação profissional. Sendo

assim, a sociedade escolarizada é resultado do estabelecimento de uma ideia de escolarização universal, e de que o conhecimento adquirido na escola tem o poder de mudar as chances da vida social de uma grande parcela da população (COOK-GUMPERZ, 2008).

O principal objetivo de escolarização da população foi, dentre outros,

[...] controlar a alfabetização, e não promovê-la, controlar ambas as formas de expressão e o comportamento que acompanhava o avanço rumo à alfabetização. O desenvolvimento da escolarização pública baseou-se na necessidade de alcançar uma nova forma de treinamento social, que transformasse os trabalhadores domésticos ou rurais em uma força de trabalho industrial (COOK-GUMPERZ, 2008, p.40).

Cook-Gumperz (2008) faz apontamentos claros quanto ao controle que a escolarização pode exercer no processo de alfabetização. E ao pensar em escolarização pública, a autora nos remete à ideia da necessidade de se atingir uma nova técnica de treinamento social, para atender uma nova demanda econômica e política de trabalho industrial.

Nessa lógica, não é possível desconsiderar o papel que as primeiras escolas de formação de professores desempenharam no processo de consolidação da legitimação da instituição escolar como espaço obrigatório e único de transformação social, bem como os conhecimentos e saberes que são especificamente da escola e são universais. Vidal e Gvirtz (1998) observam que: “O surgimento das primeiras escolas normais fortaleceu o movimento de construção do campo pedagógico, instituindo o lugar da produção discursiva sobre a prática e teoria educativa e constituindo o específico escolar”.

Recorreremos agora às pesquisas de Vidal e Gvirtz, que são de grande relevância para compreensão de como a escrita e o ato de escrever estão intimamente atrelados à noção de escolarização do corpo daquele que escreve,

[...] escolarizar o ato de escrever supunha uma escolarização do corpo daquele que escreve, construindo uma posição adequada à escrita e uma forma correta de escrever. Na construção discursiva desse próprio ato do escrever as teorias higienistas do fim do século assumiram um papel importante, inscrevendo o discurso escolar no campo da cientificidade (VIDAL; GVIRTZ, 1998, p. 19).

As autoras chamam atenção que para escolarizar o ato de escrever, também se fazia necessário escolarizar o corpo do escrevente, desde a posição até a forma correta

de escrever. Teorias higienistas tiveram um papel marcante na construção discursiva das especificidades do ato de escrever e na inscrição do discurso escolar no campo científico. Nesse sentido, as consequências de se escolarizar, tornar científico o escrito e a escrita da fala foi que “A escolarização do escrito e a escrita da fala, da língua nacional, supõem a construção de uma estrutura normativa que distinga o bom do mau uso da língua e o aluno escolarizado da criança sem escola” (VIDAL; GVIRTZ, 1998, p.21).

Além do desenvolvimento científico da capacidade de escrever, o conhecimento adquirido também precisa ser verbalizado, mas não verbalizado livremente. Antes deve ser verbalizado dentro de uma ordem discursiva própria, adequada às normas do saber dizer “A maior capacidade para verbalizar o conhecimento e os processos envolvidos numa tarefa é consequência de uma prática discursiva privilegiada na escola que valoriza não apenas o saber, mas o ‘saber dizer’.” (KLEIMAN, 1995, p. 26-27).

Neste contexto, retomamos os estudos de Graff sobre o alfabetismo quanto ao uso da escolarização para funções políticas e sociais,

O uso da escolarização elementar e a aprendizagem das letras, por exemplo, para funções políticas e cívicas, tais como conduta moral, respeito pela ordem social e cidadania participante, começa nas cidades-Estado gregas durante o quinto século antes de Cristo e constitui um legado clássico regularmente descoberto e reinterpretado por pessoas no Ocidente: durante a Idade Média, o Renascimento, a Reforma e a Ilustração, e de novo durante os grandes movimentos de reforma institucional do século dezanove (GRAFF, 1990, p. 46).

Nessa citação é possível perceber como a prática de usar a noção de escolarização para funções políticas, morais, de ordem social e de cidadania não é nova. Essa foi reinterpretada no Ocidente e se fortalece nas práticas discursivas, dentro e fora, fora e dentro da instituição escolar, em todo contexto social, político, econômico e cultural.

Graff (1990) ainda enfatiza as funções que criam a hegemonia do alfabetismo através da escolarização formal. Para o autor, com a transição das ordens sociais pré-industriais nas sociedades de classe do capitalismo comercial e fabril, a escolarização ocupou um lugar privilegiado para manter a estabilidade social. Líderes sociais e econômicos apropriaram-se dos usos da escolarização e do alfabetismo para a pulverização de valores, atitudes e hábitos, que são basilares para manter a ordem social.

Quanto à aceitação por parte da população, como sendo algo importante e vital ser escolarizado e alfabetizado dentro do conjunto de valores próprios desse lugar discursivo, constitui outra dimensão desse processo (GRAFF, 1990).

A partir desses apontamentos teóricos das concepções de letramento (s), alfabetização e escolarizado, passaremos agora à segunda etapa de escrita do capítulo. Trata-se da análise documental da Resolução SEE/MG nº 1086/2008 e Matriz de Referência teste do PROALFA.

2. DOCUMENTOS: Resolução SEE/MG nº 1086/2008 e Matriz de Referência de teste do PROALFA¹⁴

Para a análise da Resolução e da Matriz de Referência, trataremos duas problematizações pensando o currículo como prática discursiva: a primeira, com foco na organização curricular por objetivos e competência; e a segunda, do currículo como formação discursiva no processo de “disciplinamento” do conhecimento escolar nas noções de “verdade”.

Quanto à organização curricular por objetivos, apontamos uma tendência influente no Brasil:

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: “1. que os objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4)” (SILVA, 2010. p.25).

A organização curricular, com base na proposta da racionalidade tyleriana, teve alguns desdobramentos, um deles foi o foco nas habilidades e competências em

¹⁴ Esses documentos são distribuídos, circulam e estão destinados à mesma “população” indicada no capítulo I, na segunda dimensão da ADC, as Práticas Discursivas. Vide páginas 82-89.

detrimento dos objetivos isoladamente trazidos por Baker e Pophan. No entanto, destacamos uma diferença importante:

A diferença é que ao invés de valorizar, como no modelo de Tyler, cada habilidade, a proposta de Baker e Pophan visa apenas à competência, sendo as habilidades apenas etapas intermediárias do desenvolvimento curricular (LOPES; MACEDO, 2011. p.54).

No processo de legitimação dos conhecimentos curriculares em cada disciplina ou matéria escolar, pretendemos problematizar algumas “verdades” acerca do que é legítimo e do que é ilegítimo no currículo. Segundo Silva (2010, p.123), com base nos estudos de Foucault, se o currículo for pensado numa concepção pós-estruturalista, faz-se necessário problematizar o que filosoficamente pode ser entendido por “verdades”. Pois as noções de “verdades” estão no centro das teorias dos saberes que “moldam” o currículo na atualidade.

Focados nas noções de “verdades” que ancoram os currículos da alfabetização em Minas Gerais atualmente, optamos por iniciar este estudo pela busca de uma legislação que trouxesse em seu texto, orientações específicas de organização curricular para as escolas que trabalham com a alfabetização no Estado. Nesta busca, encontramos a Resolução SEE/MG N° 1086/2008 e observamos que ela atendia nossos requisitos de informações. Como essa Resolução é organizada em vinte e um artigos, fizemos o recorte dos artigos, incisos e parágrafos que tratam, especificamente, de orientações curriculares. Grifamos palavras e expressões no corpo do texto, que sinalizam quais teorias curriculares predominam neste texto legal.

A discussão pretende focalizar o contexto em que as palavras ou expressões indicam orientações curriculares.

Segue abaixo o quadro 4, que traz recortes da Resolução SEE/MG n° 1086/2008:

Quadro 4: Resolução SEE nº 1086, de 16 de abril de 2008

Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Artigo	Inciso	Texto - Grifos nossos
Art. 4º		<p>O Ciclo da Alfabetização, a que terão ingresso os alunos com seis anos de idade completos ou a completar até 30 de junho do ano em curso, terá suas atividades pedagógicas organizadas de modo a assegurar que, ao final de cada ano, todos os alunos sejam capazes de:</p> <p>1º Ano:</p> <p>a) desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; b) conhecer os usos e funções sociais da escrita; c) compreender o princípio alfabético do sistema da escrita; d) ler e escrever palavras e sentenças.</p> <p>2º Ano:</p> <p>a) ler e compreender pequenos textos; b) produzir pequenos textos escritos; c) fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.</p> <p>3º Ano:</p> <p>a) ler e compreender textos mais extensos; b) localizar informações no texto; c) ler oralmente com fluência e expressividade; d) produzir frases e pequenos textos com correção ortográfica.</p>
5º		<p>Ao final do Ciclo da Alfabetização, todos os alunos devem ter consolidado as capacidades referentes à leitura e à escrita necessárias para expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas e ter desenvolvido o gosto e apreço pela leitura.</p>
10		<p>A programação curricular dos Ciclos da Alfabetização e Complementar, tanto no campo da linguagem quanto no da Matemática, deve ser estruturada de forma a, gradativamente, ampliar capacidades e conhecimentos, dos mais simples aos mais complexos, contemplando, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento.</p>
11		<p>Na organização curricular dos anos iniciais, os conteúdos curriculares devem ser abordados a partir da prática vivencial dos alunos, possibilitando o aprendizado significativo e contextualizado.</p> <p>§ 1º Os conteúdos de Ciências, História e Geografia devem ser ministrados articulados ao processo de alfabetização e letramento e de iniciação à Matemática, crescendo em complexidade ao longo dos Ciclos.</p>

	<p>§ 2º A questão ambiental contemporânea deve ser trabalhada partindo da realidade local, mobilizando as emoções e energia das crianças para a preservação do planeta e do ambiente onde vivem.</p> <p>§ 3º Arte e recreação, com aulas especializadas ou não, devem oportunizar aos alunos experiências artísticas, culturais e de movimento corporal.</p>
--	---

Lopes e Macedo (2011) discutem em seu livro Teorias de Currículo, no capítulo 5, a organização do currículo escolar centrado em três posições: nas disciplinas escolares; na estrutura das disciplinas acadêmicas; e nos enfoques históricos. Na organização do currículo escolar centrado nas disciplinas, as autoras trazem algumas características marcantes dessa organização de currículo. E ao analisar o texto legal da Resolução SEE/MG N° 1086/2008, fomos relacionando algumas expressões com características apontadas pelas autoras.

Uma característica importante apontada no currículo centrado nas disciplinas, é que essa forma de organização busca oferecer atividades que visam desenvolver a vida social e comunitária. Na Resolução, no artigo 4º, inciso II, encontramos a expressão: “fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais”. Essa é uma das capacidades que se espera dos alunos ao final do ciclo da alfabetização.

Outra característica apontada pelas autoras é que essa organização curricular lida com problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação,

[...] organizadas com base em três dimensões: a experiência de vida dos alunos; desenvolvimento gradual da complexidade do conhecimento e vinculação a aspectos da vida social mais ampla (emprego, relações sociais e comunitárias, problemas cotidianos) (LOPES; MACEDO, 2011, p.110).

Na Resolução, quanto à experiência de vida, encontramos no artigo 4º, parágrafo III, a expressão: “Na organização curricular dos anos iniciais, os conteúdos curriculares devem ser abordados a partir da prática vivencial dos alunos.” Já no desenvolvimento gradual da complexidade do conhecimento, encontramos também no artigo 4º, parágrafo III que:

A programação curricular dos Ciclos da Alfabetização e Complementar, tanto no campo da linguagem quanto no da Matemática, deve ser estruturada de

forma a, gradativamente, ampliar capacidades e conhecimentos, dos mais simples aos mais complexos, [...] (Resolução SEE/MG N° 1086)

E finalmente, quanto à vinculação do currículo a aspectos da vida social mais ampla, encontramos no artigo 4º, parágrafo III e inciso 2:

A questão ambiental contemporânea deve ser trabalhada partindo da realidade local, mobilizando as emoções e energia das crianças para a preservação do planeta e do ambiente onde vivem (Resolução SEE/MG N° 1086).

Nesse contexto, é possível perceber no texto legal, nos artigos que trazem as orientações curriculares, que são basilares para a organização curricular das escolas que alfabetizam, algumas expressões que podem nos remeter a uma concepção de currículo centrado nas disciplinas escolares, onde o conhecimento escolar é definido em função das demandas sociais emergentes, sendo as disciplinas ou as matérias escolares, a representação formal dessas demandas sociais.

Lopes e Macedo (2011), ao discutirem a questão do planejamento curricular, apontam como os currículos escolares são atravessados pela racionalidade proposta no modelo de Tyler, que propõe a organização das experiências de aprendizagem pelos princípios da continuidade, sequência e integração; de forma horizontal: de uma área com outra (integração) e vertical: no tempo (continuidade e sequência) (LOPES; MACEDO, 2011, p.48).

Um exemplo trazido pelas autoras desse processo foi o modelo de César Coll, com grande influência no Brasil. Segundo Lopes e Macedo (2011), Coll propõe que o projeto curricular seja definido em três níveis de concretização: o primeiro nível, a definição pelo poder central dos objetivos gerais do ciclo e os desdobramentos em objetivos gerais de cada área no mesmo ciclo. No segundo nível, análise e sequenciação dos conteúdos pelas autoridades educacionais locais (Estados e Municípios) ao longo dos ciclos. E finalmente o terceiro nível, a escola é responsável pela adaptação do modelo curricular às peculiaridades de cada caso, organizando os projetos educativos e a programação didática, restringindo-se à ordenação temporal das aprendizagens, a partir da sequência de conteúdo já estabelecida.

É possível observar que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, através da Resolução analisada, propõe a organização do conhecimento referente à

alfabetização em capacidades, que representam os eixos mais abrangentes do conhecimento. Essas capacidades são distribuídas em especificidades menores do conhecimento em cada ano da alfabetização. E é nesse momento, que os docentes alfabetizadores podem sequenciar esses conhecimentos.

Quando observamos no artigo 4º, parágrafo III, que a programação curricular da alfabetização deve ser estruturada de forma a, gradativamente, ampliar capacidades e conhecimentos, dos mais simples aos mais complexos, pode-se dizer que:

Os critérios de sequenciação propostos por Coll derivam dos princípios da aprendizagem significativa: do mais geral ao mais detalhado e do mais simples ao mais complexo [...], deve-se começar daquilo que for mais simples, fundamental e geral/inclusivo para, em seguida, introduzir aspectos que o complexifiquem (LOPES; MACEDO, 2011. p.61).

Nesse sentido, fica em evidência a questão de que a Resolução propõe uma sequência na sistematização do conhecimento que será ensinado, do mais simples ao mais complexo, da menor unidade a maior, na concepção de um conhecimento sistematizado por capacidades. Quando observamos os verbos que são usados para iniciar a escrita das capacidades que os alunos devem desenvolver, notamos que estão conjugados no infinitivo e relevam o que se espera dos alunos prioritariamente, uma vez que aparecem na maioria deles: desenvolver, produzir, ler, fazer. E, em apenas uma única vez, em uma única capacidade, aparece o verbo conhecer. Isso talvez seja um indício de que a concepção curricular da orientação legal da Secretaria de Estado de Educação às escolas de alfabetização pressuponha uma organização do currículo escolar de alfabetização ordenada, isto é, de forma disciplinar e sequencial.

Na organização do currículo disciplinar, o que é entendido como conhecimento é fundamental no processo de legitimação de saberes que serão ensinados e, portanto, devem compor o currículo. Foucault, na conferência 1, com referência nos estudos de Nietzsche, coloca em discussão a questão do conhecimento:

[...] o conhecimento é, cada vez, o resultado histórico e pontual de condições que não são da ordem do conhecimento. O conhecimento é um efeito ou um acontecimento que pode ser colocado sob o signo do conhecer. O conhecimento não é uma faculdade, nem uma estrutura universal. Mesmo quando se utiliza um certo número de elementos que podem passar por universais, esse conhecimento será apenas da ordem do resultado, do acontecimento, do efeito (FOUCAULT, 2003, p.24).

Diante dessa lógica, se o conhecimento é o resultado, efeito de um processo histórico, onde os aspectos políticos, econômicos e sociais são condições para sua formação, podemos problematizar os critérios que são estabelecidos politicamente para “legitimar” saberes no currículo, principalmente aqueles saberes que têm como pano de fundo o discurso da universalidade, sendo assim, indispensáveis à humanidade.

Os artigos, por nós recortados na legislação, apresentam certa sequência de verbos que indicam muito mais ações e competências, que são exigências das demandas da sociedade, do que o próprio conhecer. A inserção de saberes precisa estar numa certa ordem, visando atingir as competências, e são essas competências que regem o conhecimento que deve ser colocado no currículo.

Passaremos à analítica da Matriz de Referência de Teste do PROALFA. Em 2005, pela primeira vez, essa Matriz foi organizada pelo CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação), da Universidade Federal de Juiz de Fora. Essa Instituição é responsável em realizar o processo de avaliação sistêmica, que mensura a qualidade da educação que vem sendo oferecida em Minas Gerais. A Matriz está organizada em cinco tópicos, que se desdobram em doze capacidades e que dão referência para os vinte e seis descritores que são distribuídos nos cadernos de teste dos alunos em processo de alfabetização.

Segue abaixo o quadro 5, que traz recortes da Matriz de Referência de Teste do PROALFA.

Quadro 5: Matriz de Referência de Teste do PROALFA - Grifos nossos		
Tópicos	Capacidades	Descritores
Tópico 1- Reconhecimento de convenções do sistema alfabético	<p>Capacidade 1: Identificação de letras do alfabeto</p> <p>Capacidade 2: Uso adequado da página</p>	<p>D1. Identificar letras do alfabeto.</p> <p>D2. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como números e sinais de pontuação, ou de outros sistemas de representação.</p> <p>D3. Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.</p> <p>D4. Conhecer as direções e o alinhamento da escrita da língua portuguesa.</p>
Tópico 2- Apropriação do sistema alfabético	Capacidade 3: Aquisição de consciência fonológica	D5. Identificar , ao ouvir uma palavra, o número de sílabas (consciência silábica).

	<p>Capacidade 4: Reconhecimento da palavra como unidade gráfica</p> <p>Capacidade 5: Leitura de palavras e pequenos textos</p>	<p>D6. Identificar sons de sílabas (consciência fonológica e consciência fonêmica).</p> <p>D7. Compreender a função de segmentação de espaço em branco na delimitação de palavras em textos escritos.</p> <p>D8. Ler palavras.</p> <p>D9. Ler pequenos textos.</p>
<p>Tópico 3- Leitura: compreensão, análise e avaliação</p>	<p>Capacidade 6: Localização de informações explícitas em textos</p> <p>Capacidade 7: Interpretação de informações implícitas em textos</p> <p>Capacidade 8: Coerência e coesão no processamento de textos</p> <p>Capacidade 9: Avaliação do leitor em relação aos textos</p>	<p>D10. Localizar informação explícita em textos de maior extensão e de gêneros e temas menos familiares.</p> <p>D11. Identificar elementos que constroem a narrativa.</p> <p>D12. Inferir informações em textos.</p> <p>D13. Identificar assunto de texto.</p> <p>D14. Formular hipóteses.</p> <p>D15. Estabelecer relações lógico discursivas presentes no texto.</p> <p>D16. Estabelecer relações de continuidade temática a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto.</p> <p>D17. Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.</p> <p>D18. Identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador no discurso direto ou indireto.</p> <p>D19. Distinguir fato de opinião sobre o fato.</p> <p>D20. Identificar tese e argumentos.</p> <p>D21. Avaliar a adequação da linguagem usada à situação, sobretudo, a eficiência de um texto ao seu objetivo ou finalidade.</p>
<p>Tópico 4- Usos sociais da leitura e da escrita</p>	<p>Capacidade 10: Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos</p>	<p>D22. Reconhecer os usos sociais da ordem alfabética.</p> <p>D23. Identificar gêneros textuais diversos.</p> <p>D24. Reconhecer finalidade de gêneros textuais diversos.</p>
<p>Tópico 5- Produção escrita</p>	<p>Capacidade 11: Escrita de palavras</p> <p>Capacidade 12: Escrita de frases/textos</p>	<p>D25. Escrever palavras.</p> <p>D26. Escrever frases/textos.</p>

A Matriz de Referência de Teste do PROALFA é o documento base para a organização dos itens que farão parte dos cadernos de teste dos alunos. Entendemos, a princípio, que essa matriz foi organizada a partir das orientações curriculares específicas de alfabetização. Entretanto, nos chama atenção que o PROALFA acontece nas escolas mineiras de alfabetização desde 2005, e a Resolução SEE/MG nº 1086, que traz a orientação curricular específica para a alfabetização a todas as escolas estaduais, só foi publicada em 2008.

Destacaremos os verbos que aparecem na Matriz de Referência de Teste em cada coluna. Na coluna dos tópicos, destacamos os seguintes verbos: reconhecer, apropriar, ler, compreender, analisar, avaliar, usar socialmente e produzir. Na coluna das capacidades, destacamos: identificar, adquirir, reconhecer, ler, localizar, interpretar, avaliar, implicar e escrever. Já na coluna dos descritores, destacamos: identificar, diferenciar, distinguir, conhecer, compreender, ler, localizar, inferir, formular, estabelecer, avaliar, reconhecer e escrever.

Após destacarmos a organização desses verbos nas três colunas da Matriz de Referência, focaremos agora nos saberes que estão propostos para esses verbos, para essas ações. Nas três colunas, os saberes estão assim distribuídos: letras, consciência fonológica, palavra, pequenos textos, informações explícitas e implícitas, coerência e coesão, avaliação do leitor, compreensão textual e escrita.

Podemos observar, assim como na Resolução 1086/08, certa ordem crescente de ações e saberes que devem ser ensinados e avaliados na alfabetização em Minas Gerais. Esta evidência observada nos documentos nos permite perguntar: Por que esses saberes (e não outros) foram legitimados nestes dois documentos, na mesma lógica sequencial?

Perseguindo esta pergunta, falaremos um pouco sobre as palavras “saber” e “legítimo”. Nosso objetivo em trazer essas palavras é discutir sobre os saberes que são legitimados na Matriz de Referência de Teste do PROALFA, que foi publicada antes da Resolução que orienta a organização curricular da alfabetização mineira.

Segundo o dicionário on-line Michaelis, a palavra “saber” pode ter os seguintes sentidos:

(lat sapere) vtd e vii 1 Estar informado de, estar a par, ter conhecimento de; conhecer: *Não sabia o horário dos trens.* "No povoado, ninguém soubera da

passagem de Gomes por lá" (Francisco Marins). *vtd* **2** Compreender ou perceber um fato, uma verdade: *Soubera, então, a necessidade que tinha de ser salvo. vtd* **3** Ser capaz de distinguir ou de dizer: *Saber a causa de alguma coisa. Saber o nome de alguém. vtd* **4** Ser versado em: *Saber gramática. vtd e vti* **5** Estar habilitado para; ser capaz de; ter os conhecimentos especiais ou técnicos de: *Saberá ele cumprir a missão. O homem sabe do ofício. Vtd e vti* **6** Possuir amplos e enciclopédicos conhecimentos: *Ninguém sabe tudo, mas cada qual pode saber de muitos assuntos. Vtd* **7** Ter conhecimento prático de alguma coisa ou possuir habilidade nela [...] (DICIONÁRIO, 2012).

É importante considerar, neste estudo, como esse dicionário relaciona a palavra “saber” com informação, conhecimento enciclopédico, compreensão, capacidade, habilidade e verdade; a definição número dois, traz que “saber” envolve compreender ou perceber um fato, uma verdade; a definição número seis, “saber” envolve ainda, possuir amplos conhecimentos enciclopédicos. Sendo assim, isto pode nos remeter à ideia de que “saber” é conhecer verdades, conhecimentos enciclopédicos, ou seja, “saber” não é conhecer qualquer coisa, de qualquer lugar. Diante disso, buscamos compreender como um conhecimento se torna um saber verdadeiro. A palavra “legítimo” talvez nos ajude neste processo. Também, segundo o dicionário on-line Michaelis, pesquisamos a palavra “legítimo” e encontramos os seguintes sentidos:

adj (lat legitimu) **1** Fundado no direito ou na razão. **2** Que tem força de lei. **3** Válido perante a lei. **4** Verdadeiro. **5** Concludente. **6** Genuíno, puro. **7** Autêntico. **8** Diz-se do filho que procede do matrimônio. *Antôn* (acepções 4 e 7): *falso*; (acepção 8): *ilegítim*. (DICIONÁRIO, 2012).

É possível observar que, segundo a definição desse dicionário, a palavra “legítimo” nasce no direito e na razão. O que é legítimo tem força de lei e, por isso, é verdadeiro, puro. E o antônimo de legítimo, ou seja, o contrário é falso, ilegítimo. Entendemos assim, que tudo aquilo que não passar pela força da lei, não será legítimo, puro e verdadeiro, portanto, falso, ilegítimo.

Nessa perspectiva, podemos pensar então que os saberes que compõem a Matriz de Referência de Teste do PROALFA são legítimos, ou seja, são aqueles conhecimentos da alfabetização que são considerados verdadeiros, puros e que são reconhecidos legalmente. Mas como esses saberes de alfabetização são legitimados? Nesse ponto, lembramos da expressão “sistema educacional”. A educação nos países republicanos, como é o caso do Brasil, é organizada a partir de sistemas. No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o sistema educacional está dividido em três

instâncias: Federal, Estadual e Municipal. Recorremos, mais uma vez, ao dicionário on-line Michaelis para encontrarmos os sentidos da palavra “sistema”:

sm (gr systema) **1** Conjunto de princípios verdadeiros ou falsos, donde se deduzem conclusões coordenadas entre si, sobre as quais se estabelece uma doutrina, opinião ou teoria. **2** Corpo de normas ou regras, entrelaçadas numa concatenação lógica e, pelo menos, verossímil, formando um todo harmônico. **3** Conjunto ou combinação de coisas ou partes de modo a formarem um todo complexo ou unitário: *Sistema de canais*. **4** Qualquer conjunto ou série de membros ou elementos correlacionados: *Sistema de força* (DICIONÁRIO, 2012).

Mais uma vez, encontramos na definição das palavras procuradas nesse dicionário a expressão “verdade”. A palavra “sistema”, assim como as palavras “saber” e “legítimo”, também está relacionada com a noção de verdade, pois, segundo o dicionário, trata-se do conjunto de princípios verdadeiros ou falsos para o estabelecimento de doutrina, opinião ou teoria. “Sistema” também está relacionado, segundo o dicionário, a normas, regras harmônicas, correlacionadas e unitárias.

Nesta busca por definições de palavras significativas para este estudo, nos chamou atenção a recorrência da palavra “verdade”, ou seja, “saber” e “legítimo” sempre aparecem associados à “verdade”. Sendo assim, optamos por entender as noções de verdade a partir dos estudos foucaultianos, especificamente na obra “A verdade e as formas jurídicas”, organizada a partir de cinco conferências realizadas por Foucault, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1973.

Inicialmente, Foucault chama atenção a duas histórias de verdade: uma história interna, a partir da história das ciências e outra externa, da sociedade, por subjetividades, domínios de objeto, tipos de saber. As práticas judiciárias são entendidas por Foucault como uma verdade externa, da sociedade, que se definiu por subjetividades e formas de saber. As noções de verdade são definidas a partir da prática penal: inquérito (origem na prática política e administrativa) e exame.

Para Foucault, o conhecimento é sempre um desconhecimento, pois esquematiza, ignora as diferenças, assimila as coisas entre si, sem nenhum fundamento de verdade. Só poderá haver certos tipos de sujeitos do conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber, a partir de condições políticas que são o “solo” em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade.

Foucault problematiza ainda o pensamento de Platão, que entendia que se há saber, é preciso que se renuncie ao poder. Onde se encontra saber e ciência em sua verdade pura, não pode mais haver poder político:

Com Platão, se inicia um grande mito ocidental: o de que há antinomia entre saber e poder. Se há o saber, é preciso que ele renuncie ao poder. Onde se encontra saber e ciência em sua verdade pura, não pode mais haver poder político.

Esse grande mito precisa ser liquidado. Foi esse mito que Nietzsche começou a demolir ao mostrar, em numerosos textos já citados, que por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder. O poder político não está ausente do saber, ele é tramado com o saber (FOUCAULT, 2003, p.51).

No contraponto traz Nietzsche, que diz que por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder. O poder político não está livre do saber, está imbricado com o saber. Foucault observa que o Ocidente é dominado pelo grande mito de que a verdade nunca pertence ao poder político, que o poder político é cego e “de que o verdadeiro saber é o que se possui quando se está em contacto com os deuses ou nos recordamos das coisas, quando olhamos o grande sol eterno ou abrimos os olhos para o que se passou.” (FOUCAULT, 2003, p.50,51).

Quanto ao inquérito, Foucault o destaca como uma forma política de gerir o poder através da instituição judiciária, “veio a ser uma maneira, na cultura ocidental, de autenticar a verdade, de adquirir coisas que vão ser consideradas como verdadeiras e de as transmitir. O inquérito é uma forma de saber-poder.” (FOUCAULT, 2003, p.78).

O foco está nas instituições sociais de controle: polícia, hospitais psiquiátricos, médicos, escola, asilo. Ortopedia social: Panóptico — poder pela vigilância permanente do indivíduo e pelo exame. Foucault traz a noção do panoptismo: vigilância, controle e correção. No século XIX, o Estado e o que não é estatal confundem-se no interior das instituições. Cria-se certa rede institucional de sequestro (Instituições pedagógicas, médicas e penais ou industriais) que aprisiona a existência humana e:

- se encarrega de toda dimensão temporal da vida dos indivíduos. Tempo colocado no mercado e transformado em tempo de trabalho. Supressão de festas, diminuição do tempo de descanso. Necessidade de reservas e economias e controle sobre essas: criação de caixas econômicas e de assistência.

- controla o corpo — instituições especializadas (pedagógicas, médicas e penais ou industriais) em disciplinar o corpo. Qualificar o corpo para trabalhar, força de trabalho.

- cria um novo tipo de poder (jogos do poder e do saber) — econômico (salário), político (dar ordens, estabelecer regulamentos), judiciário (punir e recompensar), epistemológico (extrair dos indivíduos um saber e extrair um saber sobre esses indivíduos submetidos ao olhar). Saber tecnológico (observação, classificação e registro de comportamentos) e clínico. Enfim, o mecanismo de sequestro nas instituições é fazer do tempo e do corpo dos homens, da vida dos homens, algo que seja força produtiva.

Podemos entender assim, que as noções de verdade, em especial no Ocidente, estão intimamente associadas às formas jurídicas, ou seja, do inquérito e do exame. São nas práticas judiciárias presentes nas instituições de sequestro dos indivíduos (educação, saúde, segurança etc.), nas próprias práticas sociais e nas tensões políticas envolvendo poder e saber que as verdades vão se constituindo.

As questões teóricas que levantamos a partir da Resolução SEE/MG nº 1086/2008, nos possibilitaram olhar para o currículo como uma construção discursiva, ou seja, para além do mero julgamento valorativo da melhor maneira de planejar e organizar o currículo escolar. O que objetivamos é problematizar a organização disciplinar, que tem a escola como um *locus* privilegiado para sua continuidade, extensão e domínio em todo o corpo social. Segundo Foucault (2011),

[...] não se deve esquecer que existiu na mesma época uma técnica para constituir efetivamente os indivíduos como elementos correlatos de um poder e de um saber. O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina” (FOUCAULT, 2011, p.185).

Pressupomos que a organização curricular legal, sistematizada na Resolução analisada, é um subsídio importante para a avaliação sistêmica da alfabetização SIMAVE/PROALFA em Minas Gerais. Uma vez que as avaliações sistêmicas geram índices de qualidade e fracasso, faz-se necessário entender como se dá o caminho para “legitimar” alguns conhecimentos em detrimentos de outros.

Podemos dizer que agora nos faz algum sentido, as definições que encontramos no dicionário para “saber” e “legítimo”, relacionadas à verdade. Foucault e Nietzsche nos deixam claro que saber e conhecimento estão nas tramas da luta pelo poder, e como o poder político é um fio forte nessa trama, ele não pode ser desconsiderado. Daí as definições de “saber” e “legítimo” estarem relacionadas à noção de verdade. Pois, para um saber, um conhecimento se tornar legítimo, precisa da força, do reconhecimento da lei, ou seja, da luta de poder, inclusive política. Há uma evidência clara das formas jurídicas determinando a formação de verdades.

Trouxemos ainda, a definição de “sistema educacional” e nessa, também observamos a noção de verdade. Sendo assim, podemos entender que um sistema precisa de um conjunto de verdades para se organizar e, no caso de um sistema educacional, essas verdades são formadas a partir de múltiplas tensões de poder, não só nas instâncias Federal, Estadual e Municipal, mas em especial, nas internacionais, pelas agências de financiamento.

Entendemos assim, que numa sociedade disciplinar, as noções de verdade são legitimadas num processo de tensão de forças, de poder, e será legítimo, será verdade o que se constituir mais fortemente nesse jogo de forças. No caso do PROALFA, as regras internacionais de avaliação sistêmica tencionam mais fortemente, e essa tensão pode conduzir o processo legal de orientação curricular a se apoiar nas avaliações sistêmicas, e não o contrário.

Após levantamento das condições econômicas e políticas de produção dos discursos das políticas públicas de avaliação e análise de dois documentos legais, que “oficializam” estes discursos, passaremos para o próximo capítulo, que discutirá os sujeitos que emergem dessas políticas educacionais de avaliação.

CAPÍTULO III: OS SUJEITOS DA AVALIAÇÃO SISTÊMICA DA ALFABETIZAÇÃO MINEIRA

Nesse capítulo, a partir dos estudos foucaultianos, discutimos os sujeitos envolvidos nos resultados da avaliação sistêmica mineira, PROALFA. Assim, nos distanciamos dos caminhos analíticos ancorados pela ADC nos capítulos I e II, uma vez que entraremos na perspectiva da “constituição do sujeito”, “tecnologias de si” e o “cuidado de si” como “prática de liberdade”, ancoradas em Foucault. E neste âmbito, a ADC não mais converge com a noção foucaultiana de sujeito, pois a ADC está mais centrada num sujeito social, com as identidades sociais, uma vez que dialoga com as teorias sociais.

Trazemos para as discussões teóricas desse capítulo, dois filmes, um curta e outro longa metragem. O longa metragem trata-se do filme “Shrek 1” e o curta metragem, o vídeo “Vida Maria”.

Justificamos a opção em compor as discussões teóricas a partir de vídeos, devido ao nosso interesse pelos discursos não textuais, em especial, os imagéticos. Entendemos que os dois filmes trazem amplas possibilidades para discussões teóricas quanto à noção de “constituição de sujeitos”, “tecnologias de si” e o “cuidado de si”.

Quanto ao vídeo “Vida Maria”, ainda é importante esclarecer que o consideramos o “despertar” para essa pesquisa, pois os sujeitos da avaliação da alfabetização em Minas Gerais foram problematizados no projeto de pesquisa inicial. Assim, propomos retomar o filme nesse capítulo, com foco no problema de pesquisa.

Para isso, dividimos o capítulo em três subtítulos, o primeiro intitula-se: Os Sujeitos apresentados nas Revistas Pedagógicas do PROALFA. Nesse subtítulo trazemos a Revista Pedagógica de 2013 (última publicação online do CAEd), documento que a SEE/MG publica todo o processo de avaliação do PROALFA e que visa preparar as escolas alfabetizadoras para analisar os resultados dos alunos individualmente.

O segundo subtítulo intitula-se: Avaliações Sistêmicas Educacionais: uma “Tecnologia do Eu”. Nesse subtítulo, propomos discutir as Avaliações Sistêmicas Educacionais como uma “técnica” de “constituição de sujeitos”. Sendo assim, dividimos

a discussão teórica também em dois momentos: primeiro trazemos a noção foucaultiana de “tecnologias de si”- Foucault (2004b); e segundo como Larrosa (2011) aborda essas “tecnologias” apontadas por Foucault, nas experiências de si, ao ver-se, expressar-se, narrar-se e julgar-se.

Visando ilustrar nosso entendimento dos “Eus” abordados por Larrosa, buscamos no filme longa metragem “Shrek 1”, elementos do “eu” que vê, do “eu” que fala e do “eu” que julga, nas relações entre os personagens Shrek, Burro e Fiona. Alguns autores como Larrosa (1994), Foucault (2004b e 2010), Silva (2011) e Guimarães e Zuben (2007) foram basilares neste estudo.

O terceiro subtítulo intitula-se: O “eu” como “prática de liberdade”. Nesse subtítulo, discutimos teoricamente a noção do “cuidado de si” na perspectiva foucaultiana. Nosso foco foi na proposição de Foucault de que existe uma ética do “cuidado de si”, que pode ser entendida como “prática de liberdade”.

Na proposição de pensar nas possibilidades do “cuidado de si”, como “prática de liberdade” nos sujeitos que são submetidos às avaliações sistêmicas, buscamos um recurso que pudesse nos trazer elementos “problematizadores”, acerca do poder envolvido nas relações humanas (em especial nas relações institucionalizadas), na perspectiva foucaultiana de sujeito. Nesta busca, optamos por um viés imagético e, assim, retomamos o vídeo curta metragem “Vida Maria”, que foi apresentado ao final do encontro de Analistas Educacionais de Minas Gerais.

Fizemos uma narrativa das cenas que compõem o vídeo, depois dividimos esta narrativa em três ciclos de vida: o primeiro ciclo de vida Maria aborda cenas da infância de Maria José; o segundo ciclo refere-se às cenas em que Maria José era adolescente e adulta; e o terceiro e último ciclo de vida, trata-se das cenas que Maria José já está envelhecendo.

1. OS SUJEITOS APRESENTADOS NAS REVISTAS PEDAGÓGICAS DO PROALFA

Para iniciar este capítulo, consideramos importante abordar como se dá todo o processo de avaliação sistêmica da alfabetização mineira, que coloca os sujeitos avaliados pelo PROALFA em padrões específicos de desempenho. Com esse foco, trataremos um importante documento de apresentação da organização do PROALFA, tanto dos resultados gerais em todo o Estado quanto dos resultados específicos, que envolvem os sujeitos avaliados individualmente. Trata-se do documento “Revista Pedagógica”, que é distribuído a todas as escolas de alfabetização em Minas Gerais. Optamos por apresentar o documento de 2013, por se tratar da última edição da série que está disponível online no site do CAEd.

Destacamos que este documento de apresentação de resultados do PROALFA começou a ser produzido e distribuído nas escolas de alfabetização em 2008. Porém durante os anos de 2008, 2009 e 2010, esse documento era nomeado como “Boletim Pedagógico” e a partir de 2011, passou a ser “Revista Pedagógica”.

A Revista tem quarenta e seis páginas e começa com uma apresentação, trazendo uma carta destinada aos Educadores mineiros, abordando uma prévia das porcentagens envolvendo os alunos avaliados e os resultados alcançados em 2013. As expressões “A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e Governo do Estado de Minas Gerais” aparecem ao final da carta como “remetentes”.

Logo em seguida, vem o sumário da Revista, o primeiro item é: Introdução; o segundo: Alfabetização, Letramento e Avaliação; o terceiro: A Matriz de Referência do PROALFA; o quarto: O desempenho dos alunos na avaliação; o quinto: Comentários sobre alguns itens do teste do PROALFA 2013 e Experiências em foco; o sexto: Os resultados desta escola.

Na “Introdução”, a organização da edição da Revista é apresentada ao leitor. Dessa apresentação, destacamos na página 10, o item Trajetória PROALFA, que destaca:

BOXE 3: TRAJETÓRIA PROALFA

O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) integra o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Iniciado em 2005, o programa passou por sucessivas ampliações, agregando novas avaliações, como demonstra o quadro a seguir:

2005

- Avaliação amostral - 2º ano (apenas Rede Estadual)

2006

- Avaliação amostral - 2º ano
- Avaliação censitária - 3º ano

2007 – 2013

- Avaliação amostral - 2º ano
- Avaliação censitária - 3º ano
- Avaliação amostral - 4º ano
- Avaliação censitária Baixo Desempenho

¹ A avaliação do baixo desempenho (BD) é aquela aplicada aos alunos que, na avaliação censitária (3º ano) da edição anterior, obtiveram baixo desempenho, ou seja, não consolidaram as habilidades previstas para o período de escolaridade. Desta forma, o monitoramento da evolução da aprendizagem destes alunos é fundamental para o processo de intervenção pedagógica que visa integrá-los ao Padrão recomendado de leitura e escrita.

(MINAS GERAIS, 2013, p. 10)

Já no segundo aspecto do sumário: “Alfabetização, Letramento e Avaliação” destacamos na página 13, como a Revista traz a concepção de Alfabetização e Letramento adotada na avaliação:

No Proalfa, o letramento escolar é contemplado à medida que se definem, na Matriz de Referência, as habilidades ligadas à produção de sentido, pelo leitor, para os textos e que devem ser sistematicamente abordadas pelas práticas de ensino, na escola. Também na escolha dos gêneros textuais, utilizados como suporte aos itens que compõem o teste, o letramento escolar é contemplado, uma vez que, esses gêneros são aqueles que circulam em diferentes contextos sociais e que devem ser objeto de trabalho na escola. Nas próximas seções dessa Revista, teremos a possibilidade de demonstrar como as dimensões do letramento escolar e da alfabetização foram contempladas pelo teste do Proalfa (MINAS GERAIS, 2013, p. 10)

Assim, podemos entender que a concepção de Letramento focada pela avaliação da alfabetização mineira é a de Letramento Escolar. Também podemos perceber que será a Matriz de Referência de teste que garantirá que o Letramento seja contemplado nas práticas de ensino na escola e conseqüentemente no teste do PROALFA.

No terceiro aspecto do sumário: “A Matriz de Referência do PROALFA” (página 15) destacamos a própria Matriz de teste organizada em 2013:

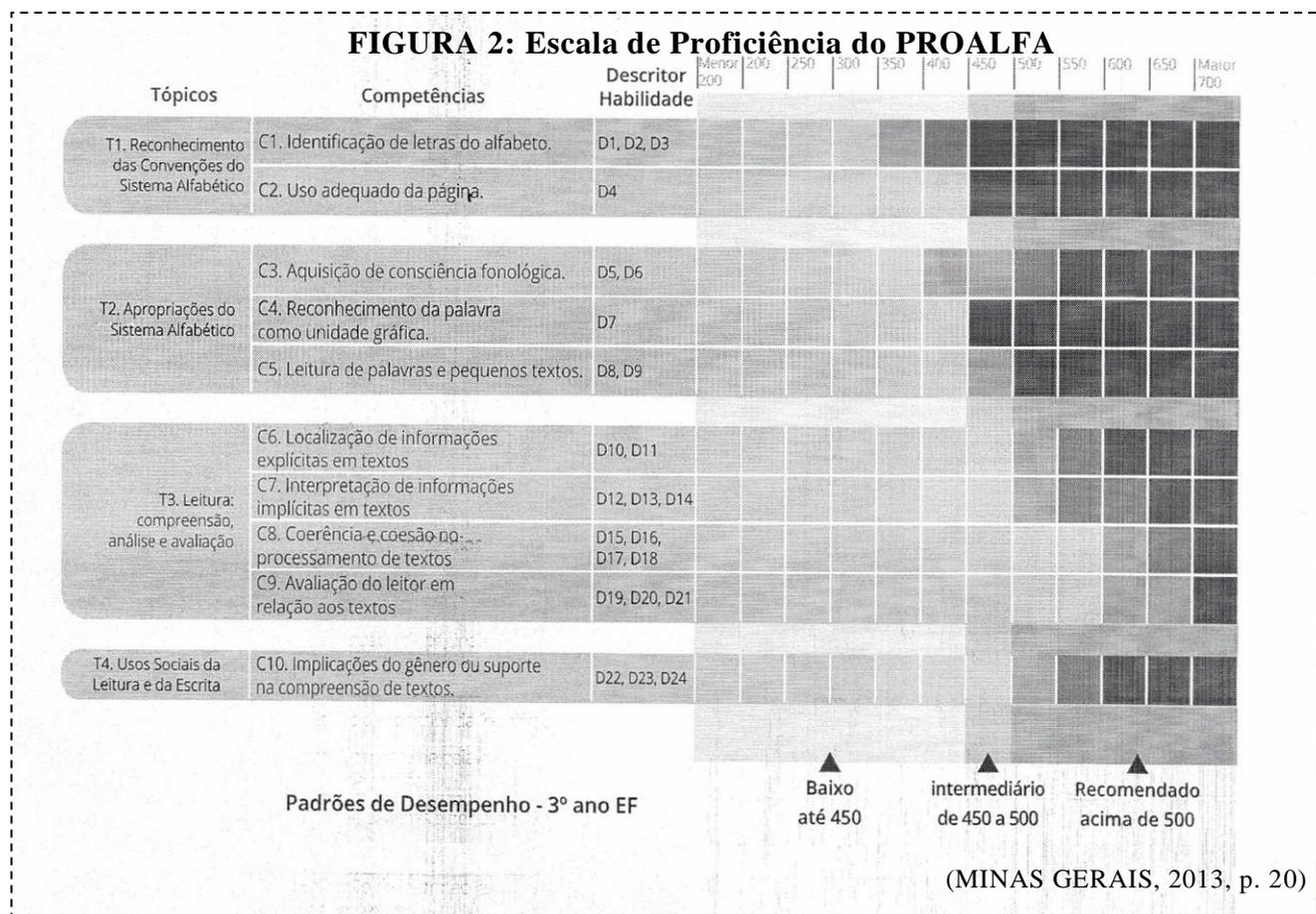
BOXE 4: Matriz de Referência do PROALFA – 3º Ano

Tópicos	Competências	Descritores
T1- Reconhecimento de convenções do sistema alfabético	C1. Identificação de letras do alfabeto	D1. Identificar letras do alfabeto. D2. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação. D3. Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.
	C2. Uso adequado da página	D4. Conhecer as direções e o alinhamento da escrita da língua portuguesa.
T2- Apropriação do sistema alfabético	C3. Aquisição de consciência fonológica	D5. Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas (consciência silábica).
	C3. Aquisição de consciência fonológica	D6. Identificar sons de sílabas (consciência fonológica e consciência fonêmica).
	C4. Reconhecimento da palavra como unidade gráfica	D7. Compreender a função de segmentação de espaços em branco na delimitação de palavras em textos escritos.
	C5. Leitura de palavras e pequenos textos	D8. Ler palavras. D9. Ler pequenos textos.
T3 - Leitura: compreensão, análise e avaliação	C6. Localização de informações explícitas em textos	D10. Localizar informação explícita em textos de maior extensão e de gêneros e temas menos familiares. D11. Identificar elementos que constroem a narrativa.
	C7. Interpretação de informações implícitas em texto	D12. Inferir informações em textos. D13. Identificar assunto de texto. D14. Formular hipóteses.
	C8. Coerência e coesão no processamento de texto	D15. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto. D16. Estabelecer relações de continuidade temática a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto. D17. Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição. D18. Identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador no discurso direto ou indireto.
		C9. Avaliação do leitor em relação aos textos
D22. Reconhecer os usos sociais da ordem alfabética.		
T4 - Usos sociais da leitura e da escrita	C10. Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos	D23. Identificar gêneros textuais diversos. D24. Reconhecer finalidade de gêneros textuais diversos.
	C10. Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos	
	C11. Escrita de palavras	D25. Escrever palavras.
T5 - Produção escrita	C12. Escrita de frases/ textos	D26. Escrever frases/ textos.

(MINAS GERAIS, 2013, p. 15)

É possível observar que a Matriz de Referência de teste do PROALFA de 2013, praticamente não sofreu alterações em relação à Matriz de 2011, que foi analisada nos documentos envolvidos no capítulo II.

No aspecto quatro do sumário: “O desempenho dos alunos na avaliação” destacamos, na página 20, a Escala de Proficiência do PROALFA:



É importante ressaltar que a escala de proficiência do PROALFA é a mesma desde a primeira edição dessa avaliação. Essa escala foca no desempenho dos alunos no teste a partir de critérios estatísticos, que visam avaliar a variação dos itens e o comportamento dos alunos na avaliação.

A escala de proficiência do PROALFA funciona como uma régua que vai de 0 a 1000 pontos, apresentados em intervalos de 50 em 50 pontos, como é possível observar na primeira linha da escala acima. A cada intervalo denominamos um “nível de proficiência”.

Assim, a partir desses intervalos da escala, em cada nível de proficiência, foram definidos os padrões de desempenho para o 3º ano do Ensino Fundamental: Baixo,

Intermediário e Recomendado. A partir desses padrões de desempenho, na página 24, apontamos para os dados do resultado obtido pelos alunos no PROALFA 2013:

BOXE 5: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR PADRÃO DE DESEMPENHO / PROALFA - 3º ANO EF

REDE DE ENSINO	EDIÇÃO	BAIXO	INTERMEDIÁRIO	RECOMENDADO
ESTADUAL	2011	4,2	6,9	88,9
	2012	5,3	7,4	87,3
	2013	2,7	4,2	93,1
MUNICIPAIS	2011	11,1	13,2	75,7
	2012	12,3	14,1	73,6
	2013	8,9	10,7	80,4

(MINAS GERAIS, 2013, p. 22)

Os dados estatísticos, da maneira como foram organizados, indicam que de 2011 para 2013, nas duas redes de ensino (Estadual e Municipal), houve um aumento gradual do padrão recomendado e diminuição dos padrões: baixo e intermediário (diminuição alternada), e que o resultado da rede Estadual apresenta maior porcentagem no padrão recomendado em relação à rede Municipal. Nesse sentido, é importante destacar que com o processo de municipalização das escolas de alfabetização na década de 90 em Minas Gerais, a maior parte dos alunos mineiros, em fase de alfabetização, está matriculada nas redes municipais de ensino.

No aspecto 5 do sumário: “Comentários sobre alguns itens do teste do PROALFA 2013” destacamos as páginas 32 a 35, momento em que a Revista traz sugestões de intervenções pedagógicas aos alunos que se encontram em cada um dos padrões de desempenho (baixo, intermediário e recomendado). Fazemos assim, alguns destaques dessas sugestões:

BOXE 6: SUGESTÕES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

SUGESTÕES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O PADRÃO BAIXO

Neste padrão encontram-se alunos que desenvolveram apenas habilidades básicas de apropriação do sistema de escrita alfabético. São, portanto, alunos em etapas iniciais do processo de alfabetização. Por essa razão as intervenções pedagógicas direcionadas a esses alunos devem focalizar: o estabelecimento de relações entre fala e escrita, a reflexão sobre a estrutura das palavras, a leitura e escrita de palavras, frases e pequenos textos em situações significativas para os alunos (MINAS GERAIS, 2013, p. 32)

SUGESTÕES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O PADRÃO INTERMEDIÁRIO

Os alunos que apresentam desempenho no padrão intermediário necessitam de intervenções que lhes permitam desenvolver maior autonomia e proficiência em sua interação com textos de diferentes gêneros. Para tanto, o professor deve proporcionar diferentes situações que ampliem o desenvolvimento de conhecimentos sobre a escrita e estratégias de leitura dos alunos tais como: » Solicitar aos alunos que leiam os enunciados dos exercícios; » Proporcionar situações compartilhadas de produção de texto, em que professor seja o escriba, como, por exemplo: Escrever coletivamente os bilhetes que fazem a comunicação entre escola e família (avisos, recados, pedidos de autorização) [...] (MINAS GERAIS, 2013, p. 33).

SUGESTÕES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O PADRÃO RECOMENDADO

Os alunos que apresentam desempenho no padrão recomendado já desenvolveram importantes habilidades de leitura considerando a etapa de escolarização em que se encontram. As intervenções junto a esses alunos devem, portanto privilegiar novos desafios, para que continuem avançando em seu processo de formação enquanto leitores e produtores de textos. Para esses alunos é importante que seja oportunizado o contato com gêneros textuais mais sofisticados para que sejam capazes de interagir de forma competente com os textos trabalhados nos diversos componentes curriculares – História, Geografia, Ciências da Natureza, Matemática, Artes – além daqueles habitualmente trabalhados no componente Língua Portuguesa. Assim, o trabalho com diferentes tipologias textuais devem ser intensificadas no trabalho com o grupo, tais como, os textos argumentativos, expositivos, os relatos, dentre outras (MINAS GERAIS, 2013, p. 34).

Podemos observar que a Revista traz sugestões bem específicas para cada um dos três padrões de desempenho. Nessa perspectiva, enquanto no padrão baixo o foco da intervenção está no estabelecimento de relações entre fala e escrita, na reflexão sobre a estrutura das palavras, o padrão intermediário prioriza o desenvolvimento de maior autonomia e proficiência na interação dos alunos com textos de diferentes gêneros. Já no padrão recomendado, as intervenções privilegiam novos desafios, para que os alunos continuem cada vez mais proficientes em seu processo de formação, enquanto leitores e produtores de textos.

No aspecto “Experiência em foco”, a Revista traz duas experiências mineiras de envolvimento com a alfabetização no processo de avaliação do PROALFA. A primeira, na página 36, tem o título: “A Avaliação externa e o desafio de alfabetizar” e traz a experiência da Professora Alfabetizadora, Letícia Lopes Viana Vieira, da Escola Estadual Galileu Galilei, da Superintendência Regional de Ensino de Januária. Relacionando os resultados das avaliações sistêmicas, nos chamou atenção que,

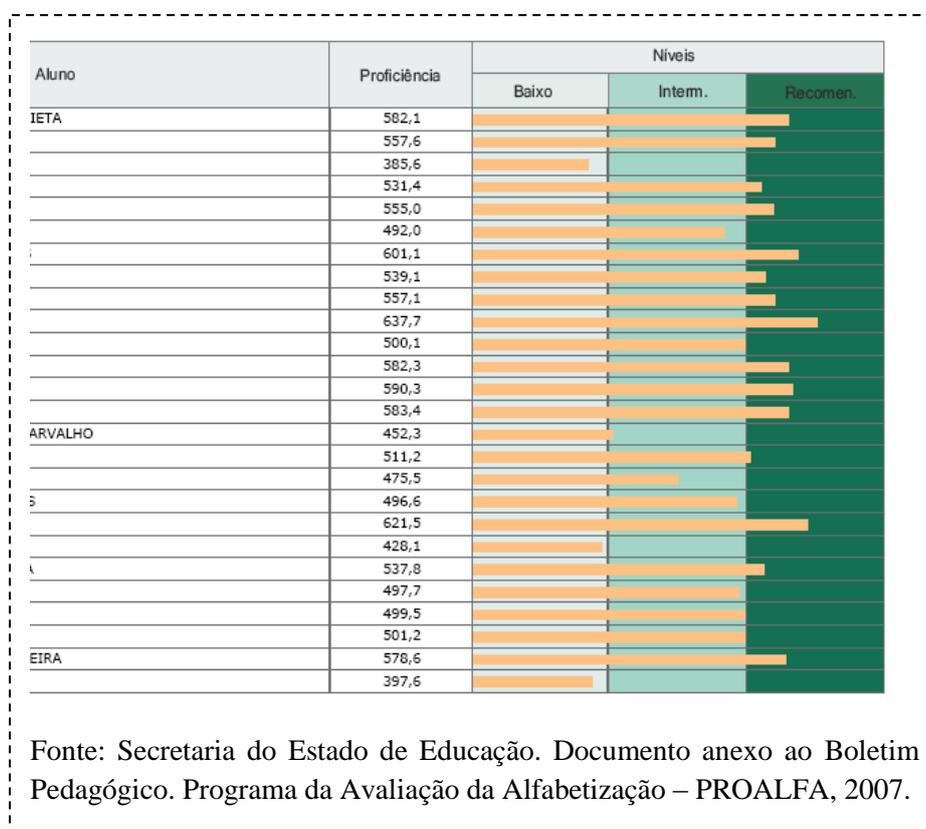
Em busca desse planejamento adequado, a professora encontrou na avaliação externa uma alternativa de enriquecer o seu trabalho. Afinal, o diagnóstico produzido nessas avaliações contribui para mapear a situação real de aprendizagem dos alunos e orientar possíveis soluções. “Além disso, garantem a equidade na educação, verificando se os direitos de aprender estão sendo garantidos a todos e em diversos lugares. Essas avaliações recolhem indicadores comparativos de desempenho que servirão como base para futuras tomadas de decisões”, garante a professora (MINAS GERAIS, 2013, p. 37).

A segunda, na página 38, tem o título: “A nova escola e os desafios do acompanhamento docente” e traz a experiência da Especialista de Educação Básica, Maria Ângela Lopes de Araújo, da Escola Estadual Silveira Brum, da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé. Quanto ao trabalho com os padrões de desempenho e a escala de proficiência,

Sobre os padrões de desempenho, Maria Ângela destaca as inúmeras oportunidades que encontra para trabalhar, de modo mais consistente e focado, as diferentes necessidades dos alunos. Este é o caso das aulas de reforço que foram incorporadas à rotina da escola, a partir do diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Quanto à escala de proficiência, a supervisora analisa os seus resultados previamente para, somente depois, repassar aos professores. Quando reunidos, ela apresenta um material detalhado e bastante objetivo das habilidades desenvolvidas e daquelas que precisam de maior atenção. “A partir daí, buscamos planejar ações e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, dando ênfase às dificuldades apresentadas pelos alunos”, conclui Maria Ângela. (MINAS GERAIS, 2013, p. 39).

No último aspecto trazido pela Revista: “Os resultados desta escola” trata-se do momento em que cada escola vai analisar os resultados específicos dos alunos avaliados. Para isso, o site do CAEd deve ser acessado e os dados referentes aos resultados específicos da escola, devem ser baixados e impressos para minuciosa análise. Abaixo, segue um exemplo de resultado específico por aluno (por uma questão ética, o nome da escola e dos alunos foi recortado da imagem):

Figura 3: Exemplo de publicação dos resultados do PROALFA para a escola



Com estes sujeitos avaliados pelo PROALFA focalizados, passaremos agora à discussão das Avaliações Sistêmicas Educacionais em dois momentos: primeiro, as Avaliações serão abordadas como uma “tecnologia” para “constituir sujeitos”; e segundo, como no processo avaliativo esses mesmos sujeitos podem buscar em si mesmos “práticas de liberdade”.

2. Avaliações Sistêmicas Educacionais: uma “Tecnologia do Eu”

Nesta parte, propomos discutir as Avaliações Sistêmicas Educacionais como uma “técnica” de “constituição de sujeitos”. Dividimos a discussão teórica em dois momentos: primeiro trataremos a noção foucaultiana de “tecnologias de si”; e segundo

como Larrosa (2011) aborda essas “tecnologias” nas experiências de si, ao ver-se, expressar-se, narrar-se e julgar-se.

Foucault, em seus estudos acerca das “tecnologias de si”, está preocupado em compreender como as ciências humanas produzem conhecimentos sobre os indivíduos, a partir de “jogos de verdade” e tecnologias muito próprias. (FOUCAULT, 2004b, p. 323).

A palavra “tecnologia” é de origem grega e remete à ideia de estudo da técnica ou da arte. Nesse contexto, podemos pensar que Foucault estava interessado em estudar certa arte ou técnica ligada à constituição de um “si”, ou seja, de um “eu”. Encontramos então, em seus estudos, quatro grupos de “tecnologia”, são elas: “Tecnologias de produção” (relacionada à produção e transformação), “Tecnologias de signos” (relacionada à utilização de sentidos, símbolos), “Tecnologia de poder” (relacionada à determinação da conduta dos indivíduos e à submissão deste à dominação) e a “tecnologias de si” que,

[...] permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (FOUCAULT, 2004b, p. 323,324).

É relevante destacar que, para Foucault, apesar dos quatro grupos de tecnologias apresentados acima estarem ligados, cada um, a uma forma muito específica de dominação, praticamente não acontecem de forma isolada. Assim, chamamos atenção para a noção de “tecnologias de si”, uma vez que essa, diferentemente das demais, permite ao indivíduo efetuar, com seus próprios meios ou com outros, operações, inclusive na conduta, com objetivos de sabedoria e felicidade.

Assim sendo, o foco dos estudos incide sobre as “tecnologias de poder” e as “tecnologias de si”, ou seja, as técnicas de domínio sobre os outros e as técnicas de si. Como os quatro grupos de tecnologias estão imbricados, Foucault propõe que o contato entre as tecnologias de poder e de si, fazem emergir a Governamentalidade, ou seja, o governo das mentalidades. (FOUCAULT, 2004b, p.324).

Nesse cenário, Foucault desenvolve o que chamou de “hermenêutica de si”. A palavra “hermenêutica” também é de origem grega e está relacionada com a arte ou técnica de interpretar e explicar um discurso. Entendemos que com a expressão,

“hermenêutica de si”, Foucault intencionava problematizar o discurso de “si”, ou seja, o discurso do “eu”.

As problematizações apontadas por Foucault, acerca do discurso de “si”, basearam-se em dois contextos: da filosofia grega e romana (séculos I e II) e da espiritualidade cristã (séculos IV e V).

No contexto da filosofia grega e romana, Foucault começa sua “hermenêutica de si” na orientação escrita no oráculo da cidade grega de Delfos: “Ó homem, conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo”. Para ele, esta frase acabou tornando-se o “princípio” de maior relevância na filosofia antiga. No entanto, “O preceito “preocupar-se consigo mesmo” era, para os gregos, um dos mais importantes princípios das cidades, uma das principais regras para as condutas sociais e individuais e para a arte da vida. Esta noção está hoje para nós obscura e enfraquecida.” (FOUCAULT, 2004b, p. 325).

Esse enfraquecimento da noção grega de “preocupar-se consigo mesmo” em detrimento do “conhecer-te a ti mesmo”, talvez possa ser explicado, segundo Foucault, na ênfase excessiva do “conhecer-te a ti mesmo” pela tradição filosófica, uma vez que a orientação do oráculo de Delfos não se tratava de um princípio de vida, e sim de uma regra técnica que deveria ser cumprida por aqueles que fariam consulta ao oráculo. A expressão “Conhece-te a ti mesmo” queria dizer “não se considere um deus”. Outros estudiosos sugerem que isso queria dizer “esteja ciente do que realmente pergunta quando consultar o oráculo” (FOUCAULT, 2004b, p. 325).

Os textos gregos e romanos trazem a noção de “conhecer a si mesmo” vinculada ao “cuidar de si”. E esse vínculo é que colocava a regra do oráculo em ação. Um exemplo explícito desse vínculo está em *“Alcibiades I*, de Platão. Nos diálogos Socráticos, em Xenofonte, Hipócrates e na tradição neoplatônica de Albinus em diante, o indivíduo deveria cuidar de si.” (FOUCAULT, 2004b, p. 325, 326).

A partir deste cenário, passaremos agora à relação que Foucault estabelece entre “cuidar e conhecer a si”, nas tradições greco-romanas e cristã. Seu interesse é desvendar os diversos motivos que levaram ao obscurecimento do “cuidar de si” pelo “conhece-te a ti mesmo”.

O primeiro motivo desse obscurecimento, segundo Foucault, está na grande transformação dos princípios morais na sociedade ocidental, ou seja, a crença de que o

cuidado de si é imoral, uma fuga do cumprimento de regras. Trata-se de uma herança da moralidade cristã, que propõe renunciar, rejeitar a “si” como meio para se obter a salvação. “Conhecer a si” “é o caminho para a renúncia de si”. (FOUCAULT, 2004b, p. 328)

O segundo motivo tem haver com a inversão da importância entre “cuidar de si mesmo” e “conhece-te a ti mesmo”. Enquanto na cultura da antiguidade, o conhecimento de si era consequência do cuidar de si, na cultura do mundo moderno, o conhecimento de si se tornou o princípio mais importante.

Foucault faz algumas considerações significativas com respeito à preocupação com o cuidado de si em *Alcibíades I*, de Platão:

Em minha discussão de *Alcibíades*, de Platão, destaquei três temas principais: primeiro, a relação entre o cuidado de si e o cuidado com a vida política; segundo, a relação entre o cuidado de si e a educação deficiente; e terceiro, a relação entre o cuidado de si e o conhecimento de si. (FOUCAULT, 2004b, p. 338).

Foucault traz os temas: vida política, educação deficiente e conhecimento de “si” em *Alcibíades I*, sempre relacionados à noção de “cuidar de si”, porém, “o cuidado de si foi eventualmente absorvido pelo conhecimento de si”. (FOUCAULT, 2004b, p. 338). Foucault, ainda destaca que esses mesmos temas podem ser observados no período helênico, em Sêneca, Plutarco, Epíteto e outros. Os problemas referentes aos temas também são observados, no entanto, os objetivos e as soluções levantadas são diferentes e, por vezes, opostas a Platão.

Um exemplo de oposição às proposições de Platão pode ser visto nos períodos helênico e romano, onde o preocupar-se consigo mesmo não estava relacionado apenas com a “preparação para a vida política”. Antes o cuidado de si era um princípio universal e não apenas para os jovens, tratava-se de um “modo de vida para todos”. O autoconhecimento tinha um lugar importante no “cuidado de si”, porém, “envolve outras relações.” (FOUCAULT, 2004b, p. 338).

Após esses levantamentos envolvendo o contexto da filosofia grega e romana do “cuidado de si”, Foucault integra às discussões teóricas das “tecnologias de si”, o contexto da espiritualidade cristã, numa perspectiva de convergências e divergências.

Foucault, ao tratar da espiritualidade cristã, refere-se ao ascetismo como central, na discussão desse contexto. Entendemos ascese como a prática da renúncia ao prazer ou mesmo a não satisfação de algumas necessidades primárias. Quando se trata então, especificamente, da ascese cristã, destacamos o esforço que o indivíduo deve fazer para dominar seus sentidos e para que as más tendências sejam corrigidas. A Igreja propõe aos fiéis, como algumas das práticas ascéticas, o jejum e a abstinência penitenciais, louvor, adoração ao Senhor.

Para Foucault, essas práticas ascéticas cristãs estão relacionadas à “renúncia de si” e da “realidade”, pois o “si” compõe uma realidade que também deve ser renunciada para a conquista de um “outro nível de realidade”. (FOUCAULT, 2004b, p.343, 344).

O cristianismo está ligado às religiões de salvação e que tem como objetivo principal levar o indivíduo à vida eterna após a morte. Porém, só é possível conseguir morrer para viver, se o indivíduo se sujeitar às regras e condições comportamentais que servirão para a adequada transformação de “si”. Nesse sentido, Foucault esclarece que,

O cristianismo não é apenas uma religião da salvação, é uma religião confessional. Ela impõe severas obrigações de verdade, dogma e cânone, mais do que o fazem as religiões pagãs. Obrigações de verdade em creditar nisto ou naquilo foram, e ainda são, muito numerosas. O dever de aceitar um conjunto de obrigações, de assumir certos livros como verdades absolutas, de aceitar decisões autoritárias em matéria de verdade, de não apenas acreditar em algo, mas demonstrar o credo, e de aceitar a autoridade institucional, são todas características do cristianismo (FOUCAULT, 2004b, p. 349).

Sendo o cristianismo a religião confessional, vai exigir dos indivíduos algumas obrigações, em conformidade com verdades canônicas, como crer em dogmas específicos, ter livros próprios como única fonte da verdade, aceitar e principalmente demonstrar obediência à autoridade, bem como às decisões institucionais.

Mais do que ter fé, o indivíduo precisa saber “quem ele é”, no mais recôndito sentido, é necessário assumir que é imperfeito e reconhecer as tentações e os desejos a que está vulnerável. Porém, não basta o reconhecimento, o indivíduo tem a obrigação de revelar seu íntimo pecador “contra si mesmo”, a Deus e às autoridades institucionais pelo “testemunho público ou privado”. Nesse processo, é possível identificar como a verdade e o “si” estão totalmente relacionados. Relação essa, que tornará possível a

“purificação da alma”, no entanto, a condição para essa purificação será o “conhecimento de si”. (FOUCAULT, 2004b, p. 350)

No cristianismo podemos identificar, nos primeiros séculos, basicamente duas maneiras de revelação da verdade de “si”:

A primeira é a *exomologêsis*, ou a expressão dramática da situação do penitente como pecador, que torna pública sua condição de pecador. A segunda é aquela denominada na literatura espiritual *exagoreusis*. Esta é uma verbalização analítica e contínua do pensamento, conduzida em relação à obediência total a outra pessoa. Essa relação é corporificada na renúncia da vontade própria e na própria renúncia de si (FOUCAULT, 2004b, p. 359).

Uma maneira da revelação de “si” foca na penitência do pecador de forma pública (martírio) e a outra na verbalização do pensamento, visando obediência total a outra pessoa (monastérios). Porém, existe um eixo comum: não é possível se revelar sem a renúncia. Foucault ainda considera que a verbalização do pensamento tornou-se a técnica mais importante.

A partir do século XVIII, as ciências humanas reinserem as técnicas de verbalização do pensamento em diferentes contextos (saúde, educação, segurança pública, etc.) com intuito de constituir “novos sujeitos”, porém, agora, sem a “renúncia de si mesmo”. “Utilizar essas técnicas sem renunciar a si mesmo constitui uma ruptura decisiva” (FOUCAULT, 2004b, p. 360).

Após levantarmos em Foucault a noção de “tecnologias de si”, traremos agora os estudos de Larrosa (1994), baseados nas pesquisas foucaultianas, que ele chamou de “tecnologias do eu”. Consideramos significativo para nossas pesquisas dos sujeitos que emergem das avaliações sistêmicas da alfabetização mineira, os estudos dos três “Eus”: o “eu” que vê, o “eu” que fala e o “eu” que julga.

Visando ilustrar nosso entendimento dos “Eus” abordados por Larrosa, buscamos no filme longa metragem “Shrek 1”, elementos do “eu” que vê, do “eu” que fala e do “eu” que julga, nos personagens Shrek, Burro e Fiona.

“Shrek 1” é um filme norte-americano de 2001, do gênero animação computadorizada, dirigido por Andrew Adamson e Vicky Jenson. As vozes dos personagens são dubladas por Mike Myers, Eddie Murphy, Cameron Diaz, e John Lithgow. O filme foi produzido pela DreamWorks Animation, baseado no conto de fada

“Shrek”, de William Steig. “Shrek 1” foi o primeiro filme a ganhar o Oscar de melhor filme de animação, uma categoria introduzida em 2001.

A palavra “conto” pode nos remeter à ideia de uma narrativa escrita ou oralizada, e a palavra “fada”, como está no feminino, pode nos dar a ideia de mulher com poderes sobrenaturais, para o bem e para o mal. Diante disso, noutras palavras, os contos de fadas podem nos levar a pensar em narrações feitas por mulheres, com poderes sobrenaturais.

Não será foco deste estudo, aprofundar nos contos de fadas. Como um dos objetos deste estudo é o longa metragem “Shrek 1”, que foi baseado em um conto de fadas, anunciado por seus idealizadores como “um conto de fadas às avessas”, entendemos que seria impossível iniciar as discussões teóricas e analíticas, sem ao menos tentar problematizar a ideia de contos de fadas e como esse pode ser às avessas.

Os contos de fadas podem vir de um conto popular ou até mesmo de uma fábula (narração com animais como personagens principais e que conclui com uma lição de moral). Os contos de fada sempre iniciam com: “Era uma vez”, expressão que remete à ideia de passado, porém insere o leitor nos conflitos presentes, diários como: nascer, crescer, envelhecer e morrer. Há também sempre a figura do herói, que enfrenta grandes obstáculos antes de vencer o mal. Sentimentos como amor, ódio, inveja e amizade são explorados ao máximo para explicar o mundo à nossa volta e direcionar como controlar os conflitos e sentimentos cotidianos.

Contudo, as narrativas dos contos de fadas podem ainda, como um dispositivo ótico (direcionar o olhar) e discursivo (práticas discursivas), atravessar as narrativas pessoais do leitor, uma vez que essas narrativas não estão isoladas de outras narrativas mais amplas e sociais. Quanto à noção temporal nas narrativas, Guimarães e Zuben apontam que:

Os dispositivos óticos e discursivos determinam uma espécie de topologia da subjetividade, mas não dão conta da formação da identidade pessoal, que está articulada temporalmente. O tempo da consciência de si é o tempo que se articula em uma narrativa, em uma narrativa pessoal e constitui a identidade do sujeito como a permanência dentro da sucessão temporal. Aqui não se trata da pergunta sobre “o que” eu sou, mas “quem” eu sou, “quem” praticou todas aquelas ações que compõem uma história pessoal e cujo enredo estabelece uma identidade narrativa. Ressalte-se que a narrativa pessoal não está isolada de outras narrativas, mais amplas e sociais, mas articula-se com elas (GUIMARÃES; ZUBEN, 2007, p.41).

Os contos de fadas que fazem parte das narrativas pessoais dos brasileiros têm origem em autores como: os irmãos Grimm; o francês Charles Perrault, com Chapeuzinho Vermelho, Bela Adormecida, Pequeno Polegar e Gato de Botas. Andersen, com o Patinho Feio; Gabrielle-Suzanne Barbot, a Dama de Villeneuvee, com a Bela e a Fera e Charles Dickens, com o Conto de Natal e a história de Oliver Twist. Na literatura infantil brasileira, esses autores europeus e norte-americanos tiveram grande influência do trabalho dos irmãos Grimm, dentre outros. Nesse cenário, vale destacar também Monteiro Lobato, que teve grande destaque na nossa literatura infantil.

Os contos de fadas trazem o sobrenatural, a magia, a metamorfose ou o encantamento como pano de fundo das narrativas. Os contos, as narrativas são das fadas, mulheres com poderes sobrenaturais, mas os grandes personagens principais são os animais que falam. Podemos perceber essa característica nos animais falantes e não necessariamente nas fadas, nos contos: Rapunzel, Branca de Neve e os Sete Anões e A Bela e a Fera. Entendemos que esses contos tão presentes no cotidiano brasileiro estão enviesados em práticas discursivas. E essas práticas produzem histórias pessoais, imbricadas em dispositivos sociais como a religião, a escola, a família e outros. Larrosa afirma que:

Por isso, as práticas discursivas nas quais se produzem e se medeiam as histórias pessoais não são autônomas. Estão, às vezes, incluídas em dispositivos sociais coativos e normativos de tipo religioso, jurídico, médico, pedagógico, terapêutico, etc. Deve-se perguntar também, portanto, pela gestão social e política das narrativas pessoais, pelos poderes que gravitam sobre elas, pelos lugares nos quais o sujeito é induzido a interpretar-se a si mesmo, a reconhecer-se a si mesmo como o personagem de uma narração atual ou possível, a contar-se a si mesmo de acordo com certos registros narrativos (LARROSA, 2011, p.71).

Sendo assim, os contos de fadas não estão isentos dos poderes envolvidos em uma certa gestão social, econômica e política que induz o sujeito a interpretar-se, a reconhecer-se como personagem desse ou daquele registro narrativo.

Começaremos discutindo um pouco a palavra “ogro”, pois se trata de um termo difuso. A figura do ogro apareceu como mito e, nesse contexto, o ogro foi apresentado como um monstro que vivia em florestas isoladas.

A origem da palavra também é difusa, pode estar ligada ao latim *Orcus*, “divindade infernal” ou ao alemão antigo *Ögr*, “feio” ou “muito desajeitado”. Há indicações de ser um personagem de origem europeia.

Como a noção de ogro aparece também nos contos de fadas brasileiros, devido à influência de alguns contos como, por exemplo, o Pequeno Polegar, quando pensamos em um ogro, logo nos vem à mente a ideia de nojento, mal educado, um monstro, um demônio. Sempre nos contos, o ogro é bem grande, um gigante canibal que tem cérebro bem pequeno. Daí a justificativa de sua pouca ou nenhuma inteligência, loucura e falta de habilidade. O ogro também é caracterizado por seus poderes sobrenaturais, mágicos, por isso, é sempre um curandeiro e feiticeiro. Nesse contexto, Foucault nos ajuda a pensar na noção de monstruosidade:

O contexto de referência do monstro humano é a lei, é claro. A noção de monstro é essencialmente uma noção jurídica - jurídica, claro, no sentido lato do termo, pois o que define o monstro é o fato de que ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza. Ele é, num registro duplo, infração às leis em sua existência mesma. O campo de aparecimento do monstro é, portanto, um domínio que podemos dizer “jurídico-biológico”. Por outro lado, nesse espaço, o monstro aparece como um fenômeno ao mesmo tempo extremo e extremamente raro. Ele é o limite, o ponto de inflexão da lei e é, ao mesmo tempo, a exceção que só se encontra em casos extremos, precisamente. Digamos que o monstro é o que combina o impossível com o proibido (FOUCAULT, 2010, p.47).

O ogro dos contos de fadas parece ser aquele que viola não só as leis da sociedade, mas também as leis da natureza. É como se a sua existência biológica já infringisse uma lei social. Esse monstro tão presente nas narrativas dos contos aparece como fenômeno extremo e raro, pois está no limite do que a lei permite socialmente e é a exceção dentro dos padrões vigentes de normalidade. É a estranha combinação do impossível com o proibido.

Não é possível ir adiante nas discussões, sem a lembrança da palavra “pântano”, pois os ogros dos contos de fadas sempre vivem na hostilidade dos pântanos. Pântano é conhecido como uma região plana e com muita vegetação de arbustos, que fica quase o tempo todo cheio de água, inundado. Os pântanos nascem em regiões onde a água não escoar rapidamente, ficando parada. Assim, o material orgânico, a vegetação que estão presentes nessas águas paradas se decompõem, formando-o. A expressão “pântano”

surge do nome de um lago da Apúlia, na Itália, chamado Pantanu (atualmente, o lago chama-se Lesina).

Daqui em diante, a partir de sete recortes (não estão na sequência da exibição do filme) de transcrição das cenas de todo o longa metragem, que estão em anexo (nomeados como Boxes), faremos alguns levantamentos da noção da constituição do sujeito. Primeiro, pelo “Sujeito Shrek”; segundo, pelo “Sujeito Burro”; e terceiro, pelo “Sujeito Fiona”.

No Boxe 7¹⁵ temos o primeiro recorte de cenas. Neste trecho do filme, é possível identificar como o personagem Shrek se constitui ogro, num regime de visibilidade em que ele se vê e, ao mesmo tempo, é visto. O personagem mora sozinho e num pântano, fisicamente é anormal ao regime de normalidade vigente. Quando se olha, vê aquilo que seus olhos podem ver dentro de regimes de visibilidade. Larrosa, trazendo Foucault, entende que:

Poderíamos formular o problema de Foucault como o de determinar, em um mesmo movimento, o que é visível e o olho que vê, o sujeito e o objeto do olhar. Um mecanismo de visibilidade, uma máquina ótica, determina e constitui ambos os pólos. A visibilidade não está do lado do objeto (dos elementos sensíveis ou das qualidades visíveis das coisas, das formas que se revelariam à luz) nem do lado do sujeito (de seus aparatos de sensibilidade ou percepção, de seus sentidos, de sua vontade de olhar). Nos trabalhos de Foucault, tanto o objeto quanto o sujeito são variáveis dos regimes de visibilidade e dependem de suas condições. Um regime de visibilidade composto por um conjunto específico de máquinas óticas abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olho que observa. Determina aquilo que se vê ou se faz ver, e o alguém que vê ou que faz ver. Por isso o sujeito é uma função da visibilidade, dos dispositivos que o fazem ver e orientam seu olhar. E esses são históricos e contingentes (LARROSA, 2011, p.61).

É possível observar nas cenas do início do filme, como vão sendo formados conjuntos de máquinas óticas, ou seja, conjuntos de direcionamento do olhar e do que é olhado. Um exemplo é a expulsão pelo governante de Duloc das criaturas mágicas para a floresta, para o pântano. Duloc é lugar de normalidade e o pântano de anormalidades.

Nesse movimento de regime de visibilidade, quando Shrek percebe que está sendo procurado pelos caçadores como criatura estranha, ele aplica a si mesmo dispositivos de visibilidade. No entanto, essa visibilidade não o constitui como que

¹⁵ Todos os Boxes referentes às transcrições de cenas do filme “Shrek 1” (Boxes 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13) encontram-se em anexo. Assim, ao nos referirmos às transcrições de cenas em análise, indicaremos o número do Boxe, que poderá ser localizado nos anexos.

vendo algo externo a si mesmo, porém esse processo de ver-se envolveu todo o contexto no qual o próprio Shrek estava inserido. Quanto a esse processo de ver-se a si próprio,

O autoconhecimento como “ver-se a si mesmo” depende, em primeiro lugar, da aplicação em direção a si próprio dos dispositivos gerais da visibilidade. Em segundo lugar, da colocação em ação de dispositivos específicos para a auto-observação (LARROSA, 2011, p.62).

No Boxe 8 temos o segundo recorte de cenas. Neste recorte é possível observar que Shrek narra a si próprio. Quando ele percebe que as criaturas mágicas, dos contos de fadas estão em seu pântano, fica enfurecido e vai buscar, de todas as formas, livrar-se delas. Sua primeira tática é reforçar dizendo que é um ogro terrível. O ver-se e o falar-se tem paralelo quanto à legitimidade do que se diz e do que se fala,

O tema foucaultiano da visibilidade guarda um certo paralelismo com o tema da dizibilidade. O “ver” e o “fazer ver” se correspondem, embora não se identifiquem, com o “falar” e o “fazer falar”. A distribuição histórica do que se vê e do que se oculta vai em paralelo com a distribuição do que se diz e do que se cala. O visível vai em paralelo com o dizível. As formas legítimas de olhar se relacionam com as formas legítimas de dizer (LARROSA, 2011, p.65).

No entanto, não podemos considerar o visível como base do dizível, pois as práticas discursivas interferem diretamente naquilo que se vê e naquilo que se diz. Segundo Foucault, a coisa não está grudada no nome e nem o nome na coisa, são as práticas discursivas que darão sentido ao visível e ao dizível. Larrosa, sobre o discurso na relação do visível com o dizível, diz que:

É o discurso, em suma, quem constitui um domínio de objetos como seu correlato. É nesse sentido que haveria, em Foucault, uma primazia do discurso sobre o visível. O visível não é a base do dizível, ele depende, antes, do discurso (embora não se possa reduzi-la ao discurso). O discurso, que tem seu próprio modo de existência, sua própria lógica, suas próprias regras, suas próprias determinações, faz ver, encaixa com o visível e o solidifica ou o dilui, concentra-o ou dispersa-o (LARROSA, 2011, p.66).

Podemos perceber esse movimento entendido por Larrosa, quando analisamos a conversa entre o Burro e Shrek sobre quem são os ogros. Shrek tenta explicar ao Burro, por que não agiu como ogro com o Lord Farquaad. Ele diz que ogros são como cebolas,

ou seja, que tem camadas, que não são apenas canibais e violentos e que existem outras faces, outras atitudes, outras possibilidades, que talvez sejam desconhecidas.

Na prática discursiva do Shrek, é possível observar que o visível para o Burro, ou seja, um Shrek ogro, que mora sozinho num pântano, não é discursivamente a única possibilidade do dizível quanto às atitudes de um ogro. A situação vivida por eles, na conversa com o governante de Duloc, mostrou que um ogro poderia conversar e acordar, segundo seus interesses.

No Boxe 9 encontra-se o terceiro recorte de cenas. Neste recorte podemos identificar o momento em que Shrek, ao narrar-se, julga-se:

Desse ponto de vista, a autonarração não é o lugar onde a subjetividade está depositada, o lugar onde o sujeito guarda e expressa o sentido mais ou menos transparente ou oculto de si mesmo, mas o mecanismo onde o sujeito se constitui nas próprias regras desse discurso que lhe dá uma identidade e lhe impõe uma direção, na própria operação em que o submete a um princípio de totalização e unificação (LARROSA, 2011, p.72).

Ao falar de si ao Burro, Shrek não está falando de sua subjetividade, de um eu interior, transparente ou escondido, mas que se constitui como sujeito nas regras do discurso do que é ser ogro em Duloc e para as pessoas de Duloc. Essa prática discursiva de constituição do sujeito confere a Shrek uma identidade e, ao mesmo tempo, lhe impõe uma direção.

Neste recorte podemos identificar momentos em que Shrek julga-se, ao mesmo tempo em que é julgado, no movimento de julgar-se,

Aprender a ver-se, a dizer-se, ou a julgar-se é aprender a fabricar o próprio duplo. E a “sujeitar-se” a ele. Esse duplo está construído pela composição do eu que vejo quando me observo a mim mesmo, do eu que expresso quando me digo a mim mesmo, do eu que narro quando construo temporalmente minha própria identidade, do eu que julgo quando me aplico um critério, do eu que domino quando me governo (LARROSA, 2011, p.79).

Shrek, ao julgar-se, diz que é julgado pelas pessoas. Diz ainda, que são as pessoas que tem problemas com ele e não ele com as pessoas. É possível identificar nessa fala, que Shrek aprendeu a ver-se, a dizer-se e a julgar-se, a se fabricar e sujeitar-se a essa fabricação. O duplo do Shrek se constrói na relação entre si mesmo: do eu visto

e observado; do eu dito; do eu narrado ao construir a identidade; e do eu que julga ao aplicar sobre si mesmo um governo, um controle.

No Boxe 10 está o quarto recorte de cenas, onde aparece o inusitado encontro do sujeito Burro com o sujeito Shrek. O Burro estava em apuros e a monstruosidade de Shrek foi fundamental para salvá-lo dos guardas de Duloc. Ao analisar esse recorte de cenas, é possível identificar algumas marcas discursivas trazidas por Foucault, fundamentais nesta analítica, e que foram interpretadas por Larrosa:

Mas Foucault nos ensinou que o poder atravessa o discurso. Que o discurso, essa entidade tão tênue e indeterminada, capaz de uma produtividade quase infinita, é algo sobre o qual se exercem múltiplas operações de solidificação e controle. Que as práticas discursivas são também práticas sociais organizadas e constituídas em relações de desigualdade, de poder e de controle. Desse ponto de vista, se a consciência de si no tempo é o resultado de uma fabricação narrativa que se realiza através de um conjunto de operações no discurso e com o discurso, essa fabricação não se faz sem violência. A história das formas nas quais os seres humanos construíram narrativamente suas vidas e, através disso, sua autoconsciência, é também a história dos dispositivos que fazem os seres humanos contar-se a si mesmos de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades. A história da autonarração é também uma história social e uma história política (LARROSA, 2011, p.70-71).

O Burro se vê no sujeito Shrek, que é um ogro, um monstro, uma vez que apesar de não ser ogro, também não está dentro da norma social, já que é um animal, criatura mágica e (que) ainda fala. Ele por muito tempo foi escravizado por ser anormal. Talvez, ter a amizade de um ogro não era algo pensado pelo Burro, mas esse ogro o salvou das mãos daqueles que sempre o escravizaram. O Burro sabia que na floresta não viveria muito tempo sem proteção e, nesse caso, o ogro Shrek seria perfeito para protegê-lo.

Podemos perceber neste trecho como o poder atravessa o discurso, como a necessidade e o controle exercem tensão sobre as práticas discursivas e como a fabricação narrativa do Ogro e do Burro não se dá sem embates de forças, no e com o discurso. Nesse sentido, Shrek e Burro constituem narrativamente suas vidas de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades. Ou seja, foi vantajoso para Shrek e também para o Burro, que Shrek fosse um ogro, um monstro terrível para os guardas de Duloc. E quando o Burro tenta convencer Shrek de aceitá-lo como amigo, ele apela pelo que têm em comum: a anormalidade e o fato de não

serem aceitos socialmente. A autonarração está imbricada com o contexto social, econômico, político e cultural.

Quanto ao ver-se, dizer-se e julgar-se, Larrosa aponta que:

Por outro lado, a fabricação do duplo é inseparável de um conjunto de operações de exteriorização. O duplo converte os indivíduos em uma coisa exterior e aberta para os outros. A pessoa não se vê sem ser ao mesmo tempo vista, não se diz sem ser ao mesmo tempo dita, não se julga sem ser ao mesmo tempo julgada, e não se domina sem ser ao mesmo tempo dominada. Teríamos então uma teoria exterior da interioridade. A experiência de si se constitui no interior de aparatos de produção da verdade, de mecanismos de submissão à lei, de formas de auto-afeição na qual a própria pessoa aprende a participar expondo-se nos olhares, nos enunciados, nas narrações, nos juízos e nas afeições dos outros (LARROSA, 2011, p.82).

Para Larrosa, o eu pode ser pensado de forma dupla e um duplo que não se separa. O eu que vê, diz, julga, ao mesmo tempo, é visto, dito e julgado, é o que Larrosa chama de teoria exterior da interioridade. Na experiência de si do Burro e também do próprio Shrek, eles se constituem em “regimes de verdade”, nos quais aprenderam a expor-se nas narrações, nos juízos e nas afeições dos outros.

No Boxe 11, o quinto recorte de cenas, traz os momentos finais do filme, onde Shrek e Burro têm o último diálogo. Este trecho mostra que Shrek estava magoado com o Burro, pois achou que o Burro estava traindo-o ao se juntar com Fiona para dizer como ele, Shrek, era feio e nojento. Mas Shrek não sabia que o Burro e Fiona, na verdade, falavam de outra pessoa que, curiosamente, tinha as mesmas características de Shrek. Diante disso, novamente é possível perceber o estabelecimento, entre os personagens, do funcionamento de discursos em práticas sociais que constituem os sujeitos. Sobre o funcionamento dos discursos nas práticas sociais, é importante ressaltar:

O funcionamento do discurso, por último, é inseparável dos dispositivos materiais nos quais se produz, da estrutura e do funcionamento das práticas sociais nas quais se fala e se faz falar, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer. Nesse sentido, as práticas sociais analisadas por Foucault (um confessionário, um manicômio, uma prisão, um hospital, etc.) são máquinas óticas que produzem, ao mesmo tempo, o sujeito que vê e as “coisas” visíveis. E máquinas enunciativas que produzem, ao mesmo tempo, significantes e significados. Incluem máquinas de ver e práticas discursivas. Práticas de ver e práticas de dizer (LARROSA, 2011, p.66-67).

As práticas sociais em que estavam inseridos o Burro e Shrek: reinado, castelos, príncipes e princesas, súditos, guardas reais, pântano, criaturas mágicas, separação de normais e anormais, podem ser entendidas como práticas que conduzem o olhar e produzem sujeitos que vêem, falam e julgam, e as coisas que devem ser vistas, ditas e julgadas.

Como Shrek se vê e é visto como ogro, monstro e horrível, qualquer referência a essas características, Shrek se identifica como tal. Por isso, ao ouvir a conversa entre Fiona e o Burro, entendeu que ambos falavam dele. E, mesmo apaixonado por Fiona, ele a entrega a Farquaad, conforme o acordo, e tem seu pântano de volta, inclusive com escritura e livre das criaturas mágicas. Quanto ao Burro, Shrek não o aceita para morar com ele, pois o tem como traidor.

O Burro dessa vez enfrenta Shrek e é interessante observar o que ele pode e o que ele não pode dizer a Shrek. Como amigo de Fiona, o Burro guarda um segredo também de anormalidade e segregação de algo que ele viu e ouviu. E mesmo correndo o risco de perder a amizade com seu protetor, Shrek, o Burro não diz o que viu e ouviu. Ao dizer que perdoa Shrek, pois é um amigo, ele também se perdoa, pois precisa da amizade de Shrek. Shrek também perdoa o Burro, porque precisa dele, uma vez que nunca teve ninguém com quem conversar e conviver.

Enfim, como sujeito duplo, o Burro, ao mesmo tempo, em que se vê, é visto; ao mesmo tempo em que se diz, é dito; e, ao mesmo tempo, em que se julga, também é julgado no contexto das práticas sociais em que está inserido.

No Boxe 12, no sexto recorte de cenas, destacamos três elementos importantes no contexto das práticas discursivas que envolvem a personagem Fiona. Primeiro: Fiona é uma princesa que está presa em um castelo, vigiado por um dragão feroz. Segundo: só um príncipe que amá-la de verdade, poderá libertá-la desse feitiço. Terceiro: quem a liberta não é um príncipe, e sim um ogro que foi mandado por um Lord sem coragem e sem condições de vencer o dragão. O ogro que a salva está acompanhado de um burro. Os dois não matam o dragão, na verdade, o distraem tanto, que o dragão acaba se apaixonando pelo Burro. A princesa Fiona, ao julgar o ogro Shrek, está envolvida na experiência de si, dentro dos critérios de juízo dominantes em Duloc:

A experiência de si implicada na constituição da subjetividade na dimensão do julgar-se seria, então, o resultado da aplicação a si mesmo dos critérios de juízo dominantes em uma cultura. O sujeito só pode pôr-se a si mesmo como sujeito reflexivo na medida em que está constituído por sua sujeição à lei, à norma ou ao estilo. Desse ponto de vista, a experiência de si, aquilo que a pessoa “vê” de si mesma quando se julga e aquilo que a pessoa “expressa” de si mesma no ato de enunciação de seu juízo, é algo que se constitui e se determina na operação mesma do juízo, naquilo que os sistemas criteriais que possibilitam o juízo produzem como seu campo de aplicação (LARROSA, 2011, p.77).

Fiona só reflete sobre aquele que a salvou, o ogro Shrek, porque está constituída por sujeição à lei, à norma ou estilo de quem deveria ter praticado o ato de heroísmo de salvá-la, ou seja, um homem normal, um príncipe, alto, forte, viril e, especialmente, belo. Assim, o que a princesa Fiona vê de si mesma quando se julga e aquilo que expressa de si mesma no ato de enunciação de seu julgamento se constituem na aplicação a si mesma dos critérios de juízo dominantes no contexto social, econômico, político e cultural em que está inserida. Como ela é uma princesa, que foi enfeitiçada dentro do contexto social em que está inserida, só um príncipe estaria legitimado a salvá-la do perverso feitiço rogado por uma bruxa.

No Boxe 13, o sétimo e último recorte de cenas, nos remete a algumas questões quanto aos “regimes de verdade” em que se apóiam a noção de normalidade e anormalidade. Surpreendentemente, o feitiço que foi lançado sobre a princesa Fiona, envolvia ela se transformar em algo terrível, feio, monstruoso, anormal, que era justamente se transformar em ogra. No entanto, como dito pelo próprio Burro, o Shrek já era ogro o tempo todo, então não tinha tanto problema, mas ela não. Ela nasceu uma princesa, era uma princesa e só estava naquela condição porque estava enfeitiçada. Diante disso, aceitar Shrek ser um ogro parecia natural, mas aceitar que uma princesa se transformasse em ogra, não parecia nada legítimo, natural. Mas o que envolve a noção de normalidade? Larrosa esclarece:

Assim, da divisão simples e binária da inclusão-exclusão, do lícito e do ilícito, se passa às complexas formas de categorização do normal e do patológico, do anormal e do desviado, do normal ou do que excede ou não chega à norma. O normal se converte, assim, em um critério complexo de discernimento: sobre o louco, o enfermo, o criminoso, o perverso, a criança escolarizada. E um critério sustentado por um conjunto de saberes e encarnado nas regras de funcionamento de um conjunto de instituições. Por isso a norma está ancorada no saber; na medida em que fixa critérios racionais que aparecem como objetivos e, ao mesmo tempo, está ancorada no poder, na medida em que

constitui os princípios de regulação da conduta segundo os quais funcionam as práticas sociais de disciplina (LARROSA, 2011, p.75-76).

Larrosa mostra como se passa de uma simples divisão da inclusão e exclusão, do lícito e do ilícito, às complexas formas de categorização do normal e do patológico, do normal e do anormal. A norma é o ponto central para “legitimar” quem está dentro e quem está fora, por isso, a norma está apoiada no saber e no poder. Fiona, ao afirmar para o Burro que à noite se transformava em ogra, sabia que era anormal e temia que o próprio Shrek, que era ogro, não aceitasse que ela como princesa, fosse ogra também. Talvez porque dentro do saber e do poder em que estavam envolvidos (Shrek nasceu um ogro, ela nasceu uma princesa, foi salva como princesa), Fiona entendesse, nesse movimento, que Shrek se apaixonou pela princesa e não iria mais gostar dela se soubesse que é uma ogra como ele.

O sujeito Fiona, assim como os sujeitos Shrek e Burro, via-se e, ao mesmo tempo, era vista, falava-se e, ao mesmo tempo, era falada, julgava-se e, ao mesmo tempo, era julgada, “[...] o ver-se, o expressar-se, o narrar-se e o julgar-se, como modalidades constitutivas da experiência de si remetem, em última instância, ao campo das ações sobre si mesmo e ao tema do governo e do autogoverno, ao tema do poder” (GUIMARÃES; ZUBEN, 2007, p.42).

A autonarração do fracasso, da anormalidade dentro dos “regimes de verdade” do sistema educacional vigente, de quem está dentro e de quem está fora da regra, possibilita que o sujeito da avaliação se constitua, ao mesmo tempo, em que é constituído, por e no processo avaliativo. Pois, ao ser avaliado, o sujeito produz um resultado que o possibilita também ver-se, dizer-se e avaliar-se dentro das categorias possíveis de enquadramento, organizadas pelo sistema.

Nesse contexto, é possível pensar em todo o sistema avaliativo da alfabetização como um grande dispositivo de produção de narrativas na “constituição de sujeitos” formatados para a lógica neoliberal como “sujeitos do resultado”, do “índice de desenvolvimento”, enfim, do “sujeito da produtividade”.

Trabalhar com a noção de sujeito em Larrosa e Foucault, a partir do longa metragem “Shrek 1”, com foco na avaliação sistêmica da alfabetização mineira, nos possibilitou desmobilizar dois pontos distintos.

O primeiro ponto trata-se de olhar para as narrativas dos contos de fadas como uma ferramenta importante na produção de autonarrativas na constituição dos sujeitos envolvidos por esse ou aquele conto, nesse ou naquele cenário econômico, político, cultural e social.

Assim, entendemos que as narrativas produzidas, a partir dos resultados obtidos nas avaliações sistêmicas, funcionam como ferramentas na produção de autonarrativas na constituição dos sujeitos avaliados¹⁶ e que de acordo com o resultado apresentado, são alocados nos padrões de desempenho do PROALFA¹⁷.

O segundo ponto que destacamos está relacionado à ideia de que a narrativa do filme “Shrek 1”, trata-se de um conto de fadas às avessas. Temos aí a ideia daquilo que “escapa” do previsível dos tradicionais contos de fadas. Nas avaliações sistêmicas, também é possível pensar em resultados às avessas e, com isso, a constituição dos sujeitos avaliados não se dá de forma linear e sem “escapes” e imprevisibilidades.

No entanto, entendemos que “Shrek 1” pode ser visto como um conto às avessas, se olharmos ingenuamente para o fato de que foi a Fiona quem se tornou ogra e casou-se com o ogro. Enquanto que nos contos tradicionais, seria o ogro que se tornaria um príncipe para se casar com a princesa. Entretanto, trazemos durante o texto como os personagens buscam por si mesmos e se identificam em suas necessidades de sobrevivência, num regime de normalidade e anormalidade.

Nesse sentido, propomos repensar se a Fiona vira ogra por amor ao Shrek ou se prefere virar ogra eternamente num processo individual e coletivo de encontro consigo mesma, enquanto sujeito. Pois ela sabia que quem a amava de verdade não era um príncipe, e sim um ogro, lembrando que o feitiço só quebraria se fosse beijada por um príncipe. Fiona também tinha medo de ser rejeitada por ser ogra, justamente por um ogro, ou seja, por ela também não ser o que Shrek esperava dela, isto é, ser verdadeiramente uma princesa. “Shrek 1”, como todo e qualquer conto de fadas, tem grande influência na produção de autonarrativas individuais na “constituição de sujeitos”.

¹⁶ Quando trazemos a expressão: “Sujeitos avaliados”, estamos nos referindo exclusivamente aos alunos das escolas de alfabetização mineira, avaliados pelo PROALFA.

¹⁷ Os padrões de desempenho da Escala de Proficiência do PROALFA são: Baixo Desempenho, Intermediário e Recomendável.

A narrativa de adaptar-se às situações, a aceitar o outro “eu” e o “eu” outro como ele e nós somos, é uma mensagem muito forte no filme. Pensar como isso pode atravessar os sujeitos que se constituem e são constituídos nessa lógica, pode contribuir muito para desnaturalizarmos aquilo que parece tão natural nas autonarrativas que parecem individuais, mas que, na realidade, têm as narrativas coletivas como referencial.

“Shrek 1” termina como os demais contos de fadas, porém com uma sensível diferença, ao invés de, “e eles viveram felizes para sempre”, termina, “e eles viveram feios para sempre”. Enfim, Shrek e Fiona terminaram juntos e casados, como todo e bom conto de fadas, porém, “feios para sempre”.

Quanto ao PROALFA, lembramos que os resultados não devem terminar “feios para sempre”, antes precisam ser melhorados e até mesmo superados a cada ano. Por isso, os resultados são publicados nominalmente e entregues às escolas e Superintendências Regionais para serem analisados, entendidos, visando a elaboração de estratégias para a sua melhoria, cumprindo assim, as metas traçadas. Dessa forma, o sujeito avaliado e alocado nos padrões de desempenho, ao mesmo tempo em que se vê nos resultados (no caso como se trata de crianças de oito anos de idade), também é visto pelos familiares e professores.

Nesse regime de visibilidade vão se formando conjuntos de máquinas óticas (LARROSA, 2011), ou seja, conjuntos de direcionamento do olhar e do que é olhado. Porém, não podemos considerar o visível como base do dizível, pois as práticas discursivas interferem diretamente naquilo que se vê e naquilo que se diz.

Foucault, no texto “Isto não é um cachimbo”, ao analisar as pinturas de Magritte, Klee e Kandinski, adverte que o “desenho” não está “preso” no texto que o nomeia e nem o texto no “desenho”, são as práticas discursivas que darão sentido ao visível e ao dizível, ou seja, “[...] por mais que o texto se desenrole sob o desenho com toda fidelidade atenta de uma legenda num livro erudito: entre eles só pode passar a formulação do divórcio, o enunciado que conteste ao mesmo tempo o nome do desenho e a referência do texto” (FOUCAULT, 1988, p.34).

Sendo assim, são as práticas discursivas escolarizadas, que circulam na própria instituição escolar e até mesmo em toda comunidade escolar, que darão múltiplos sentidos nas representações de ser o sujeito avaliado.

Observamos como Shrek, Burro e Fiona aprenderam a ver-se, a dizer-se e a julgar-se, a se fabricar e sujeitar-se a essa fabricação. E nessa lógica, da mesma forma, os sujeitos avaliados, dentro das práticas discursivas, também aprendem a ver-se, a dizer-se e a julgar-se de acordo com regras do que é legítimo ou não para os padrões de desempenho (atendimentos pedagógicos, bolsas de auxílio, dedicação escolar em tempo integral para se alfabetizar etc.).

Nesse sentido, os sujeitos avaliados podem ser representados pelos personagens do filme “Shrek 1” (Shrek, Burro e Fiona), uma vez que eles também estão inseridos em práticas institucionais escolares de: reinado, castelos, príncipes e princesas, súditos, guardas reais, pântano, criaturas mágicas, separação de normais e anormais. Essas práticas podem ser entendidas como práticas que conduzem o olhar e produzem sujeitos que vêem, falam e julgam, e as coisas que devem ser vistas, ditas e julgadas.

Destacamos também que os sujeitos avaliados, de acordo com o resultado que apresentam, ou seja, de acordo com o padrão de desempenho em que estão alocados pelos resultados, recebem certo tipo de atendimento pedagógico diferenciado. E a norma do resultado, do padrão de desempenho é o ponto central para “legitimar” quem está dentro e quem está fora desse ou daquele atendimento diferenciado. Assim, entendemos que a norma está apoiada num saber específico do processo das avaliações sistêmicas e seus resultados. Com isso, os sujeitos avaliados vêem e, ao mesmo tempo, são vistos, falam e, ao mesmo tempo, são falados, julgam-se e, ao mesmo tempo, são julgados pelas normas das práticas avaliativas e dos respectivos padrões de desempenho.

As discussões levantadas, neste capítulo, até aqui, nos mobilizaram a buscar, no processo de avaliação sistêmica, um sujeito para além do sujeito que é preconizado e localizado nos padrões de desempenho da escala de proficiência do PROALFA. E nesse movimento, procuramos pensar em um sujeito, a partir dos estudos foucaultianos, com a noção do “cuidado de si”, como “prática de liberdade”.

3. O “Eu” como “prática de liberdade”

Passaremos agora à discussão teórica da noção do “cuidado de si” na perspectiva foucaultiana. Nosso foco será na propositiva de Foucault de que existe uma ética do “cuidado de si”, que pode ser entendida como “prática de liberdade”.

Com este foco, começaremos nossas discussões trazendo como Foucault distingue “liberação” de “práticas de liberdade”, na noção ética do “cuidado de si”. Para ele, algumas “práticas de liberdade” precisam de certa medida de “liberação” de poder. No entanto, Foucault destaca que: “[...] A liberação abre um campo para novas relações de poder, que devem ser controladas por práticas de liberdade.” (FOUCAULT, 2004a, p. 268).

Foucault ainda propõe que é necessário que a “prática de liberdade” seja ética. E, ao mesmo tempo, afirma que, “[...] pois o que é a ética senão a prática da liberdade, a prática refletida da liberdade? [...] A liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade.” (FOUCAULT, 2004a, p. 268). Sendo assim, podemos entender então, que a ética é a própria prática, porém refletida, da liberdade. A liberdade se torna assim, condição para que exista ética.

Para entendermos melhor a noção de “prática da liberdade”, indicaremos alguns apontamentos de Foucault sobre essa prática durante os oito séculos da cultura da antiguidade, mais especificamente entre os gregos. O primeiro apontamento que indicaremos é de que, para os gregos, a “prática da liberdade” estava intimamente ligada ao “cuidado de si” e também de “conhecer a si”. Os gregos valorizam muito a “liberdade individual”, a condição de não estarem escravizados por outras civilizações, por governantes e até mesmo pelas suas paixões. A ética, na cultura antiga, “girou em torno” da noção do “cuidado de si”, da liberdade. (FOUCAULT, 2004a, p. 269).

Nesse sentido, é interessante indicar também como Foucault traz o entendimento específico de ética para os gregos:

Mas ético no sentido de que os gregos podiam entendê-lo: o *êthos* era a maneira de ser e a maneira de se conduzir. Era um modo de ser do sujeito e uma certa maneira de fazer, visível para os *outros*. O *êthos* de alguém se traduz pelos seus hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela

calma com que responde a todos os acontecimentos etc. Esta é para eles a forma concreta da liberdade; assim eles problematizavam sua liberdade (FOUCAULT, 2004a, p. 271).

Para os gregos, a ética estava relacionada com o modo de ser e de se conduzir, até mesmo nos hábitos e comportamentos. A ética era para eles a concretude da liberdade. Quanto à ética também se relacionar ao modo de ser do sujeito, que é visível para os outros, entramos no ponto em que abordaremos como o “cuidar de si” estava imbricado com a liberdade e nas relações com o “outro”.

Foucault esclarece que, para os gregos, a liberdade tem haver com a noção de não ser escravo, então, a liberdade está relacionada com a noção de política. Pois, para eles, “um escravo não tem ética”, assim, ser ético pressupõe a condição de não ser escravo em relação a outros. Nessa lógica, podemos entender que: “A liberdade [...] tem um modelo político, uma vez que ser livre significa não ser escravo de si mesmo nem dos seus apetites, o que implica estabelecer consigo mesmo uma certa relação de domínio, de controle [...], comando” (FOUCAULT, 2004a, p. 271).

Uma segunda indicação sobre ética para os gregos é como essa se relaciona com a maneira de “cuidar dos outros”. Foucault aponta que, para eles, não se é ético por “cuidar dos outros”, o próprio “cuidar de si” já é “ético em si mesmo”. No entanto, essa ética grega requer relações com os outros (nas cidades, nas comunidades, relações de amizades). A própria noção do “cuidado de si”, pressupõe certa “relação com um outro, uma vez que para cuidar bem de si [...]. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo [...]. Assim, o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si” (FOUCAULT, 2004a, p. 271, 272).

Nessa perspectiva, merece destaque ainda, que o “cuidado dos outros” não é maior ou mais importante que o “cuidado de si”, uma vez que na noção da ética grega, o “cuidado de si” vem antes do “cuidado dos outros”, pois, “a relação consigo mesmo é ontologicamente primária” (FOUCAULT, 2004a, p. 271, 272).

Interessa-nos agora entender como esta noção filosófica grega de ética e liberdade, centrada na noção do “cuidar de si”, foi tomando outros contornos, precisamente, mais ligados à “renúncia de si” em relação ao “cuidado de si”.

Com este foco, retomaremos a obra “Segurança, Território, População”, onde Foucault mostrou como a Governamentalidade ou a governamentalização do Estado nasceu a partir da pastoral cristã. Ele destacou três características do poder pastoral: 1- Se exerce sobre a multiplicidade, 2- É intermediário de um objetivo e 3- Visa, ao mesmo tempo, todos e cada um, mas não a unidade superior formada pelo todo. Nesse contexto, vale ressaltar que foi a Igreja cristã que organizou o poder pastoral no mundo ocidental. O homem ocidental aprendeu a se considerar uma ovelha entre as demais, a pedir sua salvação a um pastor que se sacrifica por ele. Essa forma de poder nasceu e inspirou seu modelo na política, considerada assunto de pastoreio.

Foucault continuou a análise do pastorado, dizendo que a relação pastor-rebanho era tema da Literatura Egípcia Faraônica, Assíria e Hebraica. No entanto, na Literatura Grega, o modelo pastor-rebanho não era para os gregos um bom modelo político. Foucault fez a análise de três séries de textos (vocabulário homérico, tradição pitagórica e vocabulário político clássico) da Literatura Grega para apoiar essa (a)firmção. Ele ainda analisou uma rara exceção da metáfora “pastor em Platão”, com foco especial no diálogo Político. Após essa análise da Literatura Grega, Foucault disse que o pensamento grego, a reflexão grega sobre política, exclui a valorização do tema pastor.

A verdadeira história do pastorado, como modelo de governo dos homens, aconteceu no mundo Ocidental e começou com o Cristianismo (Cristo como primeiro pastor). A religião se instituiu como Igreja, como um dispositivo de poder, poder religioso, pastoral. Foucault mostra como o poder pastoral se difere do poder político, apesar de todos os apoios e interferências, o poder pastoral vai permanecer específico e diferente do poder político.

Foucault finalizou a análise do pastorado, comparando a especificidade do poder pastoral cristão com a tradição Oriental e Hebraica como uma arte de governar os homens. Daí o importante papel do pastorado cristão, na história da Governamentalidade.

Nesse cenário, vai se esboçando o pastorado cristão, modos absolutamente específicos de individualização de três maneiras: 1- Jogo da decomposição — define o jogo, a circulação dos méritos e dos deméritos. 2- Rede de servidões e exclusão do

egoísmo como forma nuclear do indivíduo. 3- Produção de uma verdade interior, secreta e oculta.

Daí o prelúdio da Governamentalidade: a constituição específica de um sujeito que tem os méritos identificados de maneira analítica, que é sujeitado em redes contínuas de obediência, que é subjetivado pela extração de verdade que lhe é imposta. Para Foucault, essa é a constituição típica do sujeito ocidental moderno, que faz com que o pastorado se torne um dos momentos basilares na história do poder das sociedades ocidentais.

Na busca por compreender como a ideia de “cuidar de si” foi sendo obscurecida pela “renúncia de si” a partir da pastoral cristã e, ao mesmo tempo, na proposição de pensar nas possibilidades de retomada do “cuidado de si”, buscamos um recurso que pudesse nos trazer elementos de problematização acerca do poder envolvido nas relações humanas, na perspectiva foucaultiana de sujeito. Nesta busca, optamos pelo texto imagético e, portanto, retomamos o vídeo curta metragem “Vida Maria” que foi apresentado ao final do encontro de Analistas Educacionais de Minas Gerais. Propomos agora “ver de outro modo” esse vídeo, daquele proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Primeiramente, fizemos uma narrativa das cenas que compõem o vídeo, depois dividimos esta narrativa em três ciclos de vida: o primeiro ciclo de vida Maria aborda cenas da infância de Maria José; o segundo ciclo refere-se às cenas em que Maria José era adolescente e adulta; e o terceiro e último ciclo de vida, trata-se das cenas que Maria José já está envelhecendo. Iniciaremos então apresentando o vídeo curta metragem “Vida Maria”. Esse filme foi lançado em 2006, é do gênero de animação, foi dirigido por Márcio Ramos, com duração de aproximadamente 09 minutos. Foi produzido em computação gráfica 3D, apresenta personagens e cenários modelados com texturas e cores pesquisadas e capturadas no Sertão Cearense, no Nordeste do Brasil, configurando assim, uma atmosfera realista e humanizada.

Passaremos à transcrição do primeiro ciclo de vida Maria, a infância de Maria José. O filme começa com um fundo musical envolvente e contínuo. Logo vai aparecendo, em letras cursivas, o título do filme, num fundo preto: *Vida Maria*. Em

seguida, também em letras cursivas, aparece uma folha branca, sem pauta e o nome Maria José, escrito a lápis, com traçados ainda bem iniciais de escrita.

De repente, a imagem se abre e é possível perceber que se trata de um caderno. Ao lado esquerdo da imagem, uma mão de criança aparece. Esta mão se apóia no caderno, enquanto, ao lado direito da imagem, surge a outra mão, com um lápis azul, quebrado, continuando a escrita do nome Maria José entre vogais e o desenho de uma casa, flores e alguns “rabiscos”.

A imagem vai se ampliando e começamos a perceber que o caderno está sobre a base inferior de uma janela, feita de madeira, e que é uma menina que está escrevendo seu nome no caderno¹⁸.

É possível perceber, pela vista que vai aparecendo pela janela, que a menina não está na janela de uma casa inserida na zona urbana, e sim, possivelmente, num espaço rural. E a expressão facial e corporal da menina Maria José, é de concentração e interesse no que está fazendo, escrevendo o seu nome.

A imagem começa a ser voltada para o interior da casa, e daí percebemos que a menina está ajoelhada num banco de madeira, próximo à base da janela, usando um vestido azul, uma faixa também azul na cabeça e chinelos também azuis. Repentinamente, escutamos uma voz, com tom de “irritação”, que diz:

— Maria José!

Aparece então, uma senhora, de cabelos brancos, de vestido preto e uma faixa também preta na cabeça, que entra rápido no cômodo da casa em que está a menina e só a vemos pelas costas e de perfil, num primeiro momento. Ela então, com expressão facial triste e cansada, puxa a menina pelo braço, tirando-a da janela, dizendo:

— Oh, Maria José!

— Tu num ta me ouvino chama não, Maria?

— Tu num sabe que aqui não é lugá pa tu fica agora?

¹⁸ É interessante como a figura humana computadorizada, trazida pelo vídeo, é bem realista, forte nas marcas físicas como: simetria do corpo, do rosto, cabelo, os olhos e os olhares, mãos, dentre outros.

— Em veis de fica perdeno tempo “desenhando” nome, vá lá pra fora arranja o que faze, vá! Tem o pátio pa varre, tem que leva água pos bicho...

— Vai menina!

— Vê se tu me ajuda, Maria José!

A menina ouve atentamente a senhora, que agora, mediante as falas e atitudes, é possível perceber que se trata da sua mãe. Maria José balança a cabeça, num sinal de que entendeu o que a mãe disse e corre para fora da casa, em direção ao quintal, no intuito de procurar o que fazer para ajudar.

A imagem é direcionada ao quintal, através da mesma janela em que a menina estava. Com isso, vemos que se trata de um cenário em condições semelhantes a de um sertão: céu muito azul, sol brilhando fortemente, um quintal imenso e no meio desse quintal, uma frondosa árvore e um poço para puxar água. A menina então corre diretamente para esse poço e começa a puxar água, conforme sua mãe havia mandado.

A imagem agora vira o foco para a casa, onde a menina estava na janela. Aparece uma casa com aspectos de construção (altura, distribuição dos cômodos, pintura, tijolos, janelas e portas, telhado etc.) bem peculiares à zona rural ou sertões. Porém agora, na mesma janela, está a mãe de Maria José, olhando a filha.

A princípio, nesta primeira descrição de cenas da infância de Maria José, na relação com sua mãe, levantaremos alguns apontamentos foucaultianos, acerca do processo de apagamento do “cuidado de si” em detrimento da “renúncia de si”. É importante destacar que na descrição das cenas referentes ao segundo e terceiro ciclos de vida de Maria José, temos evidências claras que se trata de uma família com fortes tradições religiosas cristãs¹⁹.

Foucault faz um significativo apontamento para o cristianismo, como sendo um marco da mudança do foco da tradição antiga do “cuidado de si” para a “renúncia de si”, quando diz:

Ocupar-se de si foi, a partir de um certo momento, denunciado de boa vontade como uma forma de amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos

¹⁹ Cenas que trazem a tradição do pedido de bênção aos pais e uso de imagens como intercessoras a Deus.

outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo. Tudo isso ocorreu durante o cristianismo, mas não diria que foi pura e simplesmente fruto do cristianismo. [...] Mas a salvação no cristianismo é realizada através da renúncia a si mesmo (FOUCAULT, 2004a, p. 269).

No cristianismo, o “cuidar de si” é tomado como sendo uma ação, um “amor” centrado em si mesmo e que desconsidera a importância da relação com os outros e também com os sacrifícios de “si mesmo” que são necessários ao cristão. O cristianismo se torna central na discussão, uma vez que é a religião da salvação, e a condição para ser salvo é “renunciar a si mesmo”.

Foucault também problematiza como a noção de salvação, após a morte, no cristianismo, desloca a noção do “cuidado de si”, uma vez que para se salvar, a “renúncia de si” é obrigatória. Ao “renunciar a si” para se obter a salvação ao morrer, transforma-se completamente a noção de “cuidar de si”. Para os gregos e romanos, o “cuidar-se de si” acontece enquanto se vive, então, a preocupação está focada em “si” e “no lugar que se ocupa entre os outros”. Em certo sentido, diferentemente dos cristãos, a morte é aceita e até desejada:

É interessante verificar, em Sêneca, por exemplo, a importância do tema: apressamo-nos era envelhecer, precipitamo-nos para o final, que nos permitirá nos reunirmos conosco mesmos. Essa espécie de momento que precede a morte, em que nada mais pode acontecer, é diferente do desejo de morte que será novamente encontrado nos cristãos, que esperam a salvação da morte. É como um movimento para precipitar sua existência até o ponto em que só houver diante dela a possibilidade da morte (FOUCAULT, 2004a, p. 274, 275).

O “desejo de morte” encontrado em Sêneca, difere-se do “desejo de morte” cristão, na esperança que se cultiva após a morte. Os cristãos anseiam a morte para se salvar, já para os gregos trata-se de “precipitar a existência” de tal forma que não se tenha outra possibilidade a não ser a morte.

Tendo como referência o deslocar do “cuidar de si” para a “renúncia de si” apontado por Foucault, problematizamos, nas cenas referentes à infância de Maria José, algumas marcas desse deslocamento. As relações envolvidas entre mãe e filha deixam traços de que “renunciar a si” é prioridade em relação ao “cuidar de si”, frente às condições econômicas, políticas e culturais em que estão inseridas. Esse processo fica bem evidente nas palavras da mãe à filha:

— Oh, Maria José!

— Tu num ta me ouvino chama não, Maria?

— Tu num sabe que aqui não é lugá pa tu fica agora?

— Em veis de fica perdeno tempo “desenhando” nome, vá lá pra fora arranja o que faze, vá! Tem o pátio pa varre, tem que leva água pos bicho...

— Vai menina!

— Vê se tu me ajuda, Maria José!

Outro importante apontamento foucaultiano acerca do deslocamento da centralidade grega e romana do “cuidar de si” para a “renúncia de si” está na noção de poder. Consideramos fundamental destacar como Foucault, em seus estudos, problematiza o poder:

O poder não é o mal. O poder são jogos estratégicos. Sabe-se muito bem que o poder não é o mal! [...] Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas [...] (FOUCAULT, 2004a, p. 285, 286).

Na noção foucaultiana, o poder não é em si maléfico, antes é considerado como sendo “um jogo estratégico”. Quando Foucault se refere à palavra jogo, “[...] refiro a um conjunto de regras de produção da verdade. Não um jogo no sentido de imitar ou de representar...; é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado [...]” (FOUCAULT, 2004a, p. 283). Para o autor, não existe mal algum, se alguém, em um “jogo de verdade”, tendo maior “sabedoria” que outros, ensinar o que sabe. O problema advém quando o poder se relaciona à dominação²⁰.

É comum a compreensão de poder ligada a Governo²¹ e organização política específica ou associação da relação de poder entre um patrão e um empregado. No entanto, o que Foucault pensa como poder está associado às “relações de poder”, ou seja, “Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas [...], ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas –, o poder está sempre presente:

²⁰ Aprofundaremos essa temática mais à frente.

²¹ Vide noção de Governo, página 59.

quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro” (FOUCAULT, 2004a, p. 277).

Nas cenas da infância de Maria José, salientamos as evidências constantes da noção foucaultiana do poder, sempre presente, nas relações familiares que ali se estabelecem. O ponto focal é pensarmos que essas relações não são maléficas, antes estão relacionadas a um jogo que envolve certas “verdades” na condução de condutas. Tanto a mãe de Maria José como a própria Maria José estavam imbuídas de certo poder, na relação uma com a outra.

No entanto, como as relações de poder podem ser entendidas como presentes em diferentes níveis e de diferentes formas tratam-se, portanto, de relações que são “móveis”, que se modificam constantemente.

A partir destes apontamentos de Foucault, em relação ao poder, passaremos agora à descrição do segundo ciclo da vida de Maria José: a adolescência e a vida adulta. Traremos estas cenas, visando dar continuidade, complementar as relações estabelecidas no ciclo da infância de Maria José, ampliando assim, as possibilidades de problematizações.

Retomando a transcrição, a imagem do vídeo volta à menina, porém agora, Maria José já não é mais uma criança, e sim adolescente. Agora já consegue encher a lata com água do poço e levar aos bichos, mas devido ao peso, ela para no meio do quintal e põe a lata com água no chão para descansar, e por estar muito cansada, suspira várias vezes. Quando se abaixa para pegar novamente a lata, já levanta adulta. O corpo já não é mais de menina, pois tem contornos de uma mulher adulta.

Com a lata na cabeça, ainda no quintal a caminho para levar água aos bichos, Maria José encontra o pai e um outro homem, eles estavam entrando no quintal da casa. Maria José, então, diz:

— Bença, pai!

E o pai olha para Maria José e responde:

— Deus, te abençoe!

O outro homem que acompanhava o pai de Maria José, diz:

— Oh Maria?

Ela responde:

— Tudo bão, Antonho!

Ele continua:

— Dê aqui, dexe que eu levo!

Eles trocam olhares e com voz “doce” Maria José diz:

— Num precisa não, Antonho.

Maria José fixa o olhar no rapaz que vai levando a água para os bichos, coça a cabeça e, assim, a imagem vai se ampliando e Maria José aparece agora grávida. Naquele rápido encontro, algumas palavras e profundos olhares foram trocados e Antônio, ao propor carregar a lata com água para Maria José, estava formalizando um pedido de casamento, que foi prontamente aceito.

Maria José, grávida, se dirige ao pilão manual e começa a “socar” grãos. Aparece ao fundo da imagem, o marido Antônio dando água aos bichos, que emitem sons que se misturam com o envolvente fundo musical que perpassa toda a projeção do vídeo.

Maria José, agora com outro vestido e outra faixa na cabeça, continua “socando” grãos no pilão, grávida novamente, e o marido continua dando água aos bichos. E assim, mais uma vez, Maria com outro vestido e outra faixa na cabeça, grávida novamente, continua “socando” grãos no pilão. É possível ouvir suspiros de Maria José, ela está cansada. É importante destacar que em todo este processo, o cenário (casa, pilão, quintal) não muda, tudo ocorre no mesmo local.

Maria José, no cansaço do trabalho com o pilão, dirige seu olhar ao céu, que está azul, muito azul e o sol está lá, nesse céu limpo, brilhando fortemente. Ela sai do pilão e se dirige ao varal de roupas, varal feito com arame “enfarpado”. Maria José ajeita uma coberta que estava se desprendendo da “farpa” do varal e se dirige para debaixo da grande árvore que fica no quintal da casa. Ali, ela pega uma vassoura feita de arbustos para varrer o quintal.

Enquanto varre o quintal, aparecem aproximadamente sete filhos homens, dizendo:

— “Bença”, mãe!

E ela sempre responde:

— Deus abençoe!

Ao terminar as bênçãos aos filhos, apóia-se na vassoura e acaricia sua barriga, pois está grávida, e daí repete “Deus abençoe”. Ainda com as mãos na barriga, Maria José aparece agora com vestido e faixa na cabeça de cor preta, assim como sua mãe. Agora já está com aparência corporal envelhecida, cabelos brancos e com olhar profundo, fixo, indicando certo cansaço frente à rotina diária.

A partir desta descrição, retomaremos a noção foucaultiana de poder, porém agora, com foco na ideia de que para existir qualquer relação de poder é necessária uma condição fundamental, trata-se da liberdade dos sujeitos envolvidos, pois, “[...] só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres. Se um dos dois estiver completamente à disposição do outro [...], um objeto sobre o qual ele possa exercer uma violência infinita e ilimitada, não haverá relações de poder” (FOUCAULT, 2004a, p. 277, 278).

A partir desta noção foucaultiana e das relações familiares dos ciclos da vida de Maria José (infância à vida adulta), é possível afirmar que para haver uma relação de poder, entre sujeitos, é preciso que exista certa “forma de liberdade”. Pois, ainda que na relação de poder haja diferenciação de forças, ou seja, que uma das partes detenha todo o poder sobre a outra, só existirá a noção de poder, se existir possibilidade de resistência. Isso implica dizer que numa relação de poder, “há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – [...] de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder” (FOUCAULT, 2004a, p. 277, 278).

A menina Maria José, ao continuar a escrever o nome no caderno, resiste ao ciclo de que escrever o nome é perda de tempo. Sua mãe só exerceu certo poder sobre ela, porque havia a possibilidade, em Maria José, da liberdade de escrever o nome, caso contrário, não haveria necessidade do poder de intervenção da mãe, que também estava imbuída de certa liberdade.

Retomamos a descrição da cena referente ao casamento de Maria José com Antônio e ao processo de maternidade na vida adulta. Com a lata na cabeça, ainda no quintal a caminho para levar água aos bichos, Maria José encontra o pai e um outro

homem, eles estavam entrando no quintal da casa. Maria José pede a bênção, o pai abençoa e o outro homem que acompanhava o pai de Maria José, diz:

— Oh Maria?

Ela responde:

— Tudo bão, Antonho!

Ele continua:

— Dê aqui, dexe que eu levo!

Eles trocam olhares e com voz “doce” Maria José diz:

— Num precisa não, Antonho.

Maria José fixa o olhar no rapaz que vai levando a água para os bichos, coça a cabeça e, assim, a imagem vai se ampliando e Maria José aparece agora grávida.

A partir desta cena, traremos para a discussão outra importante noção foucaultiana, a de sujeito em relação aos “jogos de verdade”. Para Foucault, sujeito:

Não é uma substância. É uma forma, e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma. Você não tem consigo próprio o mesmo tipo de relações quando você se constitui como sujeito político que vai votar ou toma a palavra em uma assembléia, ou quando você busca realizar o seu desejo em uma relação sexual. Há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas do sujeito; porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes. E o que me interessa é, precisamente, a constituição histórica dessas diferentes formas do sujeito, em relação aos Jogos de verdade (FOUCAULT, 2004a, p. 276).

Nesta noção de sujeito, entendemos que os sujeitos envolvidos na cena acima, não são uma substância, antes entendemos que estão relacionados com certa diversidade de formas ou posições-sujeito. Isso implica dizer, que o pai de Maria José, a própria Maria José e o marido Antônio não têm neles mesmos sempre o mesmo sujeito. Antes, são constituídos em diferentes relações e formas de sujeito, constituição essa, que se dá em relação aos “jogos de verdade²².”

Quanto a esses “jogos de verdade”, vale ressaltar como Foucault questiona esta noção nas civilizações ocidentais, “Penso que tocamos aí em uma questão fundamental e

²² Vide noção de “jogos” na página 152.

que é, eu diria, a questão do Ocidente: o que fez com que toda a cultura ocidental passasse a girar em torno dessa obrigação de verdade, que assumiu várias formas diferentes?” (FOUCAULT, 2004a, p. 281).

Foucault indica, nesta questão, que nos “jogos de verdade” sempre existe a possibilidade de mudança de regras e até mesmo de todo “o conjunto do jogo de verdade”, e essa foi a condição que propiciou ao Ocidente se desenvolver de forma tão distinta de outras sociedades. Nos “jogos de verdade” ocidentais, “Quem diz a verdade? Indivíduos que são livres, que organizam um certo consenso e se encontram inseridos em uma certa rede de práticas de poder e de instituições coercitivas (FOUCAULT, 2004a, p. 284).

Chegamos assim, ao ponto nodal de nossas indicações acerca da noção do “cuidado de si”. Passaremos agora à discussão das possibilidades de liberdade do sujeito, ao “cuidar de si”, após o deslocamento desta noção da antiguidade para a “renúncia de si”. Neste intuito, para compor o ciclo da vida de Maria José, traremos o último ciclo, o envelhecimento.

As cenas do último ciclo da vida de Maria José acontecem ainda debaixo da árvore do quintal. Maria José avista a filha (que estava grávida na cena anterior), que agora já nasceu e está na janela da casa. Ela se dirige rapidamente em direção à menina e diz:

— Lurdi!

Já entrando na casa ela repete:

— Oh, Lurdi!

Agora se aproximando da menina que está na janela, ela repete:

— Oh, Lurdi!

Ela, ao entrar em casa, vai em direção ao cômodo em que a menina está ajoelhada (a menina Lurdes está no mesmo cômodo em que estava Maria José, o vestido, a faixa na cabeça, os chinelos também são azuis como os de Maria José, quando era criança), a puxa pelo braço, tirando-a da janela, dizendo:

— Tu num ta me ouvino chama não, Lurdi?

— Tu num sabe que aqui não é lugá pa tu fica agora?

— Em veis de fica perdeno tempo “desenhando” nome, vá lá pra fora arranja o que faze, vá! Tem o pátio pa varre, tem que leva água pos bicho...

— Vai menina!

— Vê se tu me ajuda, Lurdi!

A menina Lurdes estava ajoelhada na janela, também escrevendo seu nome no mesmo caderno em que a menina Maria José escreveu. Lurdes também ouviu atentamente as ordens da mãe e correu para o quintal, no intuito de procurar o que fazer para ajudar.

A imagem agora foca no rosto de Maria José (olhando pela janela a filha Lurdes, que correu para o quintal para procurar o que fazer), que diz para si mesma:

— Fica aí fazendo nada...

— Desenhando o nome...

A imagem então é ampliada para o interior da casa. E observamos, numa mesa de madeira, algumas imagens (uma delas parece ser a de Padre Cícero) e duas velas, que possivelmente representam a tradição religiosa da família. Também, ao lado dessa mesa, observamos o velório da mãe de Maria José. O marido Antônio está sentado em uma cadeira velando a sogra, junto com os filhos. Maria José se aproxima do corpo da mãe e a imagem é remetida novamente à janela da casa, que avista Lurdes puxando água do poço, conforme sua mãe havia mandado.

A imagem vai fechando na base da janela, no caderno e no lápis azul, como no início do vídeo. No entanto, agora não aparece nenhuma criança escrevendo o nome, e sim a projeção da imagem do caderno na página que traz os desenhos e o nome da menina Lurdes. O vento faz com que as páginas do caderno comecem a se movimentar, uma de cada vez, e, nesse movimento, aparecem os desenhos, números e os nomes de: Maria José, Maria Aparecida, Maria de Fátima, Maria das Dores, Maria da Conceição, Maria do Carmo.

E o vídeo termina com o mesmo fundo musical envolvente e contínuo que começou, e vai aparecendo em letras cursivas o título do filme, num fundo preto: *Vida Maria*.

A partir da transcrição dos três ciclos da vida de Maria José e os apontamentos teóricos levantados, propomos trazer agora a noção do “eu” como “práticas de liberdade”.

Nas cenas finais do filme, podemos ser enlaçados pela ideia de que a “Vida Maria” se trata de um simples ciclo de vidas “Marias”, onde a história se repete, sem resistências, sem mudanças, sem qualquer possibilidade de liberdade do “eu”, mudando apenas a composição dos nomes. Isso pode acontecer devido ao filme terminar numa lógica muito próxima do início, de uma “Maria”, mãe, que questiona o ato da filha, aparentemente única filha mulher, escrever o nome. E é neste lugar, onde as possibilidades de se pensar num “eu” como “prática de liberdade” parece estranho, praticamente sem possibilidades, é que propomos “pensar de outro modo”.

Falar de liberdade remonta sempre às relações de poder e, no caso do vídeo, das relações de poder familiar, certo tipo de governo familiar. Assim, retomaremos a noção foucaultiana de que o poder “não é um mal”, porém podemos pensar no abuso do poder nas relações humanas como um problema para as práticas de liberdade. Foucault, nesse aspecto, indica que: “[...] abuso de poder, o exercício legítimo do seu poder é ultrapassado e se impõem aos outros sua fantasia, seus apetites, seus desejos” (FOUCAULT, 2004a, p. 273).

Neste caso, retomaremos a filosofia grega, pois os gregos entendiam que o homem que tivesse muito poder, mas que usasse indevidamente sua riqueza ou sabedoria para “abusar dos outros”, não era um homem livre, e sim um escravo dos seus próprios desejos. Nessa lógica, só seria um bom “soberano”, aquele que exercesse primeiramente seu poder “sobre si mesmo”. Foucault salienta então, que “É o poder sobre si que vai regular o poder sobre os outros” (FOUCAULT, 2004a, p. 273).

Assim, no vídeo, focamos no governo das relações familiares e trazemos o problema de que o perigo na condução de outros está em não “cuidar de si mesmo”, pois

aquele tem o “cuidado de si”, “não pode, a partir deste momento, abusar do seu poder sobre os outros” (FOUCAULT, 2004a, p. 273).

Nesse sentido, Foucault aponta para as possibilidades de se evitar, nas práticas dos “jogos de verdade”, onde o “poder não deixa de ser exercido”, a dominação. No entanto, essas possibilidades só podem ser pensadas na “prática de si” e na noção grega de liberdade “ética”. (FOUCAULT, 2004a, p. 285, 286).

Suscitamos a ideia, a partir das relações familiares envolvidas no vídeo, de pensar que as relações de poder precisam ser vistas na perspectiva “positiva” e necessária, pois não são “más em si mesmas”, ou seja, algo que precisa ser extirpado, mas sim, nesse contexto, podem ser:

[...] entendidas como estratégias através das quais os indivíduos tentam conduzir, determinar a conduta dos outros. O problema não é, portanto, tentar dissolvê-las na utopia de uma comunicação perfeitamente transparente, mas se imporem regras de direito, técnicas de gestão e também a moral, o *êthos*, a prática de si que permitirão, nesses jogos de poder, jogar com o mínimo possível de dominação (FOUCAULT, 2004a, p. 285).

Nas relações de poder, entendidas como “estratégias de condução de condutas”, é possível pensar num “jogo” com o “mínimo de dominação” e abuso de poder, pois será o “cuidado de si”, ou seja, “a prática de si” que permeará essas relações.

Na cena em que a imagem foca no rosto de Maria José - olhando pela janela a filha Lurdes, que correu para o quintal na busca do que fazer, e ela repete o que disse à filha: “Fica aí fazendo nada, desenhando o nome” - , é possível perceber que Maria José (inclusive pelas expressões faciais) está retomando em si mesma, que desenhar o nome não se trata de ociosidade da filha, e sim de uma ação de grande importância, que ela mesma fez na sua infância, desenhar o nome.

Interessante ressaltar que no início do filme, quando a mãe de Maria José fala para ela procurar o que fazer, pois também estava na janela escrevendo o nome, não há esta cena de repetição para si das palavras dirigidas à filha. Nesse sentido, esta cena é marcante para o entendimento de que as “Marias” mães, filhas, mulheres são sempre outras, singulares.

Trazemos também a importante noção de “governabilidade”, que Foucault aponta como sendo “a relação de si consigo mesmo”, e, nessa noção, é possível chegar, “ao

conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros” (FOUCAULT, 2004a, p. 287).

Podemos destacar nas cenas do vídeo (nos três ciclos da vida de Maria) que apenas os indivíduos que gozam de certa liberdade, buscarão controlar a liberdade dos outros, e para alcançar esse objetivo buscam estratégias para “condução de condutas”. Nesse processo se embasa a liberdade, a “relação de si consigo mesmo” e com outros.

Se na vida de Maria José, as relações de poder forem vistas e interpretadas na perspectiva da instituição política, os sujeitos serão reduzidos ao “sujeito de direito” ou a concepção “jurídica de sujeito”, ou seja, que tem ou não seus direitos garantidos pela instituição política. No entanto, quando entendemos a vida de Maria José, analisando o poder a partir das estratégias e da “governabilidade”, os sujeitos, envolvidos na trama, tornam-se capazes de assumir a liberdade “consigo” e conseqüentemente com os outros. (FOUCAULT, 2004a, p. 287).

Neste contexto, importa lembrar que os estudos foucaultianos defendem que o poder está em todo lugar. Porém, o entendimento de que por isso, não existe espaço para a liberdade, é totalmente equivocado. Na linha oposta a esse entendimento, para Foucault, o poder não se trata de um sistema de dominação em si, que é capaz de controlar tudo, sem deixar nenhuma brecha para a liberdade.

Por isso, ao assistir o vídeo “Vida Maria”, propomos pensar o sujeito a partir da noção de “cuidar de si”. Nesta proposição, trazemos Foucault, quando fala de seus próprios estudos de sujeito:

[...] eu diria que, se agora me interesse de fato pela maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social (FOUCAULT, 2004a, p. 277).

O autor defende, no processo de “cuidar de si”, um sujeito que, de forma ativa e não passiva, se constitui pelas práticas de si. No entanto, também enfatiza que essas práticas de si não se tratam de algo que seja criado pelo próprio sujeito, antes, trata-se de estratégias que emergem da própria cultura e grupos sociais.

Nessa perspectiva, retomamos assim a cena em que a imagem é ampliada ao interior da casa e observamos o velório da mãe de Maria José. O marido Antônio está sentado em uma cadeira velando a sogra, junto com os filhos. É interessante observar como os homens são abordados nas cenas do filme, como maridos e filhos. E nesta abordagem, destacamos desde o ato de carregar a lata de água, o pedido de casamento, o cuidado com os bichos até velar a sogra junto aos filhos, o papel que o marido desempenha na vida de Maria José.

Assim, podemos entender que o “cuidar de si”, nas relações familiares da vida de Maria José, pressupõe também “o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade” (FOUCAULT, 2004a, p. 270).

Intencionamos, nesta parte do capítulo, pensar no “eu” como “prática de liberdade”, a partir da noção de “cuidar de si” proposta por Foucault. Enxergamos no vídeo Vida Maria, uma maneira de problematizar as necessárias relações de poder envolvidas entre os sujeitos como uma possibilidade de “prática de si”, de “cuidado de si”. E não como algo que paralisa, imobiliza e não deixa brechas de “escape” e, portanto, de liberdade.

Essa noção foucaultiana de “cuidar de si”, de práticas de liberdade, muito contribui para nossos estudos, uma vez que problematizamos o sujeito para além da preconização dos resultados das avaliações sistêmicas de alfabetização. E, neste sentido, faremos agora algumas considerações.

Retomaremos, inicialmente, a ideia central da parte 1, quanto à noção de que as avaliações sistêmicas podem ser entendidas, na perspectiva de Foucault e Larrosa, como uma importante “técnica de si” na “constituição de sujeitos”, pela “maquinaria” do ver-se, expressar-se, narrar-se e julgar-se. No entanto, ainda em Foucault, entendemos que existe uma ética do “cuidado de si”, que pode ser entendida como “prática de liberdade” e, assim, como possibilidade de “resistência”, de pensar de outros modos para os sujeitos que foram avaliados.

Nessa perspectiva, a partir da noção foucaultiana do “cuidado de si”, descrevemos o filme “Vida Maria” e nos propusemos a problematizar as relações de

poder envolvidas na trama da vida de Maria José como possibilidades de “resistência”, de pensar de outros modos, o aparente ciclo reprodutivo de “Marias”.

Nesse cenário teórico, gostaríamos de fazer quatro considerações acerca das relações de poder institucionais próprias das avaliações sistêmicas e a propositiva do “cuidado de si”, como “prática de liberdade” e “resistência”.

A primeira consideração refere-se ao processo de apagamento do “cuidado de si” em detrimento da “renúncia de si”. O cenário político e econômico das avaliações sistêmicas estão inseridos no forte contexto do conhecimento estatístico de si em detrimento ao “cuidar de si”. E nessas condições, o sujeito avaliado, de certa forma, “renuncia a si” no jogo avaliativo da “maquinaria” institucional de testes que, por sua vez, está imbricado em metodologias matemáticas, legitimadas em âmbito internacional.

Assim, o “cuidar de si”, nessas condições, poderia ser tomado como sendo uma ação egoísta e que desconsideraria a importância dos resultados das avaliações sistêmicas para a melhoria das condições das políticas educacionais em escala municipal, estadual e federal. E nessa lógica, a avaliação começa a ser entendida como condição fundamental para a “salvação” futura das políticas educacionais, e aqueles que almejem se “salvar”, precisam se sujeitar a “conhecer a si”.

Retomamos Foucault para esta discussão, quando aponta o cristianismo como um marco no processo do apagamento do “cuidado de si” em relação à “renúncia de si” nas práticas de “conhecer a si”. Foucault ainda destaca que os sacrifícios de “si mesmo” são necessários ao sujeito, uma vez que o cristianismo prega a salvação, e a condição para ser salvo é “renunciar a si mesmo”²³.

A segunda consideração que trazemos tem haver com as relações de poder envolvidas no processo de avaliação sistêmica. As análises que apresentamos nos capítulos I e II, apontam como as relações institucionais de poder, nas políticas de avaliação sistêmica, legitimam saberes e práticas curriculares.

O ponto focal agora é pensarmos, na perspectiva foucaultiana, que estas relações de poder não são maléficas em si mesmas, antes estão relacionadas a um jogo que

²³ Esta noção está relacionada à pastoral cristã (vide páginas 147 e 148), na forma de condução de condutas dos governados a partir da ótica da “renúncia de si”. Foucault destaca como o cristianismo formulou certas normas de conduta que exige o movimento de “renúncia” em nome de uma salvação. No caso desse estudo, a avaliação é que tem o papel de dizer quem está apto.

envolve certas “verdades” na condução de condutas. E nesse jogo, o poder não é algo estático e unilateral, pois tanto as políticas de avaliação quanto os sujeitos envolvidos no processo de ser avaliado, estão imbuídos de certo poder na relação institucional entre avaliar e ser avaliado.

Porém, retomamos a ideia de como as relações de poder podem ser entendidas como presentes em diferentes níveis e de diferentes formas e como se modificam constantemente. E é desse movimento, que há possibilidade dos desvios, das brechas.

A terceira consideração que indicamos está ancorada na noção foucaultiana de que para existir qualquer relação de poder é preciso que haja liberdade dos sujeitos envolvidos, ou seja, para Foucault, só existem relações de poder, quando os sujeitos forem livres. (FOUCAULT, 2004a, p. 277, 278).

A partir disso e nas relações institucionais entre avaliação sistêmica e sujeitos avaliados, é possível afirmar que para haver uma relação de poder, entre sujeitos, é preciso que exista certa “forma de liberdade”. Ainda que na relação de poder haja diferenciação de forças, ou seja, que uma das partes detenha todo o poder sobre a outra, só existirá a noção de poder, se existir possibilidade de resistência. (FOUCAULT, 2004a, p. 277, 278).

A partir desta ideia, enfatizamos que as avaliações só podem exercer certo poder sobre os sujeitos avaliados, porque existe a possibilidade, nesses próprios sujeitos avaliados, de ampla liberdade e resistência, pois, caso contrário, não haveria necessidade do poder de intervenção dessas políticas educacionais avaliativas.

Para Foucault, o sujeito não é uma substância, antes está relacionado com certa diversidade de formas ou posições-sujeito. Isso implica dizer, que os sujeitos avaliados não têm neles mesmos sempre o mesmo sujeito. Esses são constituídos em diferentes relações e formas de sujeito, constituição essa, que se dá em relação aos “jogos de verdade”.

Quando analisamos as condições políticas e econômicas de produção dos “discursos” sobre a avaliação sistêmica, podemos ser enlaçados pela ideia de que se trata de um processo em que a história só se repete, sem resistências, sem mudanças, sem qualquer possibilidade de liberdade do “eu”. E é neste lugar, onde as possibilidades de

se pensar num “eu” como “prática de liberdade” parece impossível, que problematizamos as possibilidades para se pensar de outro modo.

Passamos então para quarta e última consideração, embasada na concepção foucaultiana de sujeito na relação com o poder. Se no processo de avaliação sistêmica, as relações de poder forem vistas e interpretadas apenas na perspectiva da instituição política, os sujeitos serão reduzidos ao “sujeito de direito” ou a concepção “jurídica de sujeito”, ou seja, que tem ou não seus direitos garantidos pela instituição política.

No entanto, neste estudo, quando tomamos o processo de avaliação sistêmica, em que o poder é analisado a partir das estratégias e da “governabilidade²⁴”, entendemos os sujeitos avaliados como capazes de assumir a liberdade “consigo” e com os outros. (FOUCAULT, 2004a, p. 287).

²⁴ Vide noção de “governabilidade” nas páginas 160 e 161.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para trazer nossas considerações finais, retomaremos o problema e os principais objetivos propostos no projeto de pesquisa. O problema proposto foi: Quais sujeitos e perspectivas curriculares emergem da análise das políticas de avaliação sistêmica da qualidade da alfabetização em Minas Gerais?

O objetivo deste trabalho foi buscar levantar, a partir do dispositivo da governamentalidade e da noção foucaultiana do “cuidado de si”, os sujeitos e as perspectivas curriculares que emergem da análise das políticas de avaliação sistêmica mineira da qualidade da alfabetização.

Buscamos, em primeiro lugar, percorrer um referencial teórico a partir da noção de Governamentalidade (FOUCAULT, 2008) como ferramenta analítica conceitual, com contribuições da Análise de Discurso Crítica (ADC) - Fairclough (2008), para analisar as políticas públicas de avaliação sistêmica da alfabetização e os documentos: Resolução SEE/MG nº 1086/2008 e Matriz de Referência de Teste do PROALFA.

Ancorados no referencial teórico e nas análises realizadas neste estudo, faremos quatro considerações finais, visando indicar respostas ao problema de pesquisa e como os objetivos propostos foram alcançados.

A primeira consideração que faremos está relacionada com as políticas públicas de avaliação da alfabetização mineira que foram analisadas a partir da ferramenta conceitual analítica da Governamentalidade. Esta ferramenta analítica nos possibilitou pensar nas condições políticas e econômicas que sustentam a produção e legitimação de discursos de avaliação sistêmica.

As análises apontam para a noção de que as políticas de avaliação da alfabetização mineira e, conseqüentemente, o PROALFA estão imbricados em redes de poder produzidas no cenário econômico e político do sistema educacional internacional, nacional e estadual.

Nesse sentido, consideramos que os índices - federais e estaduais - de desenvolvimento da educação estão intimamente relacionados com a regulação das orientações curriculares para a alfabetização. Uma vez que as avaliações sistêmicas

transformam, através de seus resultados estatísticos e índices, as orientações curriculares em diretrizes, e essas, por sua vez, vão se tornando quase que imperceptivelmente obrigatórias às escolas que passarão por avaliações sistêmicas e serão tensionadas, de todos os lados, a apresentarem “bons” resultados. As tensões são tão sutis, que a própria “população” (Secretaria de Educação, Escolas e Professores alfabetizadores e outros) envolvida no processo de avaliação, clamará por orientações oficiais para conseguir entrar no jogo de ser avaliada com sucesso.

A LDBEN 9394/96 traz a concepção de autonomia pedagógica e gestão democrática. Os documentos oficiais de orientação curricular apenas orientam de forma “parametral”. Com isso, entram as avaliações sistêmicas para, através de seus resultados, gerarem os índices de desenvolvimento que, nos detalhes, nas minúcias conduzirão, estrategicamente, a legitimação dos saberes que precisam ser ensinados aos alunos em território mundial, sem fronteiras. Portanto, na instituição escolar “Quando se mede uma realidade a partir duma tabela universal, está-se unicamente a utilizar uma técnica de hierarquização [...] que estabelece médias e infere normas do comportamento populacional.” (RAMOS do Ó, 2009, p.111-112).

Os índices de desenvolvimento da educação (sejam positivos ou negativos, pois resultados negativos também têm seu papel na fomentação de financiamento e formação de políticas públicas), proporcionam todas as condições necessárias à continuação do processo de formação das políticas públicas, pois eclodem em orientações curriculares específicas que, por sua vez, se infiltrarão nos lugares mais recônditos da “população” envolvida no processo de alfabetização.

E, com isso, a estatística educacional, ao gerar índices que evidenciam o quanto se ensina na lógica proposta pela organização política e econômica mundial, se tornou uma grande aliada no processo de condução da conduta das escolas brasileiras.

A partir desse cenário teórico, passaremos à nossa segunda consideração. O dispositivo da Governamentalidade nos trouxe elementos para análises de documentos legais que orientam o processo de alfabetização no estado mineiro, bem como estas orientações afinam com as diretrizes avaliativas do PROALFA. Optamos pesquisar por um viés legal, documental que nos indicasse pistas de orientação curricular da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais às escolas de alfabetização em todo o Estado,

bem como as referências básicas do PROALFA, ao organizar os testes aplicados aos alunos em processo de alfabetização.

Ao analisarmos a Resolução SEE/MG nº 1086/2008, à luz das teorias curriculares e disciplinares, percebemos algumas marcas do currículo centradas nas disciplinas escolares e no planejamento curricular da linha tyleriana. Nesse sentido, problematizamos que a organização disciplinar marca todo o corpo social e não só a escola, porém essa organização pode fazer da escola um caminho precioso para tal.

Encontramos na análise da Resolução e na análise da Matriz de Referência de Teste do PROALFA evidências de que ambas trazem noções discursivas específicas de alfabetização, letramento (s) e escolarização, que tem sistematicamente regulado a organização curricular da alfabetização mineira.

As análises incidiram também nos saberes ou conhecimentos avaliados no processo de alfabetização do PROALFA que estão especificados na Matriz de Referência. Esses conhecimentos resultam dos embates de forças em que o poder político se faz fortemente presente. Trata-se de lutas em que as formas jurídicas de inquérito, exame e vigilância, materializadas nas instituições escolares, produzem verdades, conhecimentos.

Nossa terceira consideração focará nos sujeitos das avaliações sistêmicas da alfabetização mineira. Nessa consideração, abordamos as avaliações sistêmicas como uma “técnica” de constituição de sujeitos. Primeiro trouxemos a noção foucaultiana de “tecnologias de si”; e segundo como Larrosa estuda essas “tecnologias”, apontadas por Foucault, nas experiências de si, ao ver-se, expressar-se, narrar-se e julgar-se.

A partir das noções das “tecnologias de si” em Foucault e as “tecnologias do eu” em Larrosa, retomamos a narrativa do resultado (nos padrões de desempenho da escala de proficiência do PROALFA: baixo desempenho, intermediário e recomendável), no processo de avaliação sistêmica da alfabetização, a partir do filme “Shrek 1”. Ver-se e, ao mesmo tempo, ser visto; dizer e, ao mesmo tempo, ser dito; apresentar um resultado e, ao mesmo tempo, ser julgado nessa lógica de resultados avaliativos, de índices de desenvolvimento, certamente produz narrativas individuais, com referências coletivas mais amplas e nunca livres de saberes e poder.

Nossa propositiva foi pensar em todo o sistema avaliativo da alfabetização como um dos dispositivos de produção de narrativas na constituição de sujeitos “preparados” para a lógica neoliberal dos resultados, dos índices de desenvolvimento, enfim, do “sujeito da produtividade”.

Ainda retomamos que na experiência de si dos personagens do filme “Shrek 1”, eles se constituem em “regimes de verdade”, nos quais aprenderam a expor-se nas narrações, nos juízos e nas afeições com os outros. Quanto aos sujeitos avaliados pelas avaliações sistêmicas, entendemos que ter o nome listado nesse ou naquele padrão de desempenho de uma escala de proficiência, torna-se um “regime de verdade”, onde os sujeitos aprendem a narrar-se, dizer-se e até mesmo julgar-se.

Ancorados nessas condições teóricas, passaremos à quarta consideração que se refere ao “eu” como “prática de liberdade”. Nosso foco, na perspectiva foucaultiana, foi pensar que existe uma ética do “cuidado de si”, que pode ser entendida como “prática de liberdade” possível aos sujeitos avaliados. As relações familiares, envolvidas na trama do filme “Vida Maria”, foram fundamentais para a composição do referencial teórico foucaultiano, pois nos fizeram pensar nas possibilidades do “cuidado de si”, no complexo processo de avaliação sistêmica.

Nesse estudo, destacamos como a avaliação sistêmica torna-se, discursivamente, condição definidora para a “salvação” do futuro das políticas educacionais e, nesse processo, os sujeitos que precisam se “salvar”, devem se sujeitar a “conhecer a si”, no modelo estatístico das avaliações da qualidade da educação.

Porém, Foucault alerta que só existem relações de poder, quando os sujeitos são livres. Assim, entendemos que as avaliações só exercem certo poder sobre os sujeitos avaliados, porque existe a possibilidade, nesses próprios sujeitos, de liberdade e de resistência. Se não houvesse essa possibilidade, não seria necessária a existência, o controle das políticas educacionais avaliativas.

Portanto, quando os sujeitos avaliados são analisados, na relação com a diversidade de formas ou posições-sujeito, entende-se que são constituídos em diferentes relações e formas de sujeito, constituição essa, que se dá em relação aos “jogos de verdade.”

Assim, os “discursos” de avaliação sistêmica não são tomados, neste estudo, como processo estático e sem perspectivas de liberdade do “eu”. Antes, as propositivas incidem nas possibilidades de se pensar num “eu” como “prática de liberdade”, nas próprias relações do poder institucional que se estabelecem entre o processo de avaliação e os sujeitos avaliados.

Nesta propositiva, anexo²⁵, trazemos um breve resumo de uma das formas em que os resultados do PROALFA são divulgados no site oficial do CAEd. É interessante notar, neste anexo, que no ano de 2010, apenas nas escolas de alfabetização da rede estadual de Minas Gerais, 10.652 alunos não compareceram para realizar a avaliação. Desses, 141 alunos estavam matriculados nas escolas de alfabetização pertencentes à Regional da Superintendência de Poços de Caldas.

Trazemos os dados de participação de alunos nas avaliações, para tentar levantar os motivos que podem ter levado a esta significativa não participação no processo de avaliação sistêmica. Dentre eles, destacamos os motivos relacionados às doenças, problemas no cadastro escolar, clima (muita chuva) e muitos outros. Porém, não podemos desconsiderar que as Secretarias de Educação (estaduais e municipais), os sujeitos das Superintendências, das Escolas de alfabetização, os Professores alfabetizadores, as Famílias e Alunos em processo de alfabetização, tratam-se de sujeitos ativos e que, portanto, têm em si, a possibilidade de se constituírem pelas “práticas de si”. No entanto, essas práticas não são criadas pelo próprio sujeito, são estratégias que nascem na própria cultura e grupos sociais.

Agora retomarei um pouco do memorial e da introdução deste texto com o objetivo de trazer o que essa trajetória de pesquisa me mobilizou pessoalmente, como sujeito pesquisador. Gostaria de iniciar esta retomada, trazendo alguns pontos. O primeiro ponto que gostaria de lembrar refere-se à minha função de Analista Educacional na SRE de Poços de Caldas, responsável por orientar as escolas estaduais que alfabetizam. E, nesse sentido, é importante destacar que a SEE/MG orienta as SREs e seus Analistas quanto ao trabalho que deve ser desenvolvido junto às escolas alfabetizadoras.

²⁵ Vide Anexo 8: Número de alunos que participaram da avaliação do PROALFA em 2010, página 187.

O segundo ponto que retomo trata-se do encontro de orientação pedagógica, com foco na alfabetização, que ocorreu em março de 2010, em Belo Horizonte e que motivou todo o meu projeto inicial de pesquisa para o Doutorado. Este encontro objetivou analisar os resultados obtidos no PROALFA em 2009 e apresentar as metas (essas são feitas por estatísticos do CAEd, com critérios específicos por escola) que deveriam ser atingidas em 2010 por todos os alunos, escolas e SREs do Estado de Minas. Nós, os Analistas Educacionais, precisaríamos então trabalhar para que as escolas alfabetizadoras, as próprias SREs e o Estado de Minas Gerais conseguissem atingir a meta proposta.

O encontro compôs-se de palestras e oficinas, e na conclusão do evento, retomo o terceiro ponto, que foi a projeção do vídeo curta metragem “Vida Maria”. Nós, os Analistas Educacionais, tínhamos que colaborar com a alfabetização das “Marias” de nossas SREs, pois a SEE/MG sabia quantas “Marias” havia em cada SRE e escola estadual, inclusive nominalmente.

A opção pelos estudos foucaultianos no Doutorado, me possibilitou olhar de outra forma o vídeo “Vida Maria” e, assim, pensar de outros modos as próprias políticas públicas de avaliação da alfabetização.

O vídeo “Vida Maria” foi projetado com intuito de direcionar nosso olhar às “Marias” analfabetas do estado de Minas Gerais. Enquanto Analista, fui atravessada, naquele momento da projeção do vídeo pela SEE/MG, pela ideia de que as vidas “Marias” eram cíclicas, repetidas e quase sem saída, a não ser que o Estado, através de suas políticas públicas de alfabetização, a qual a avaliação sistêmica está inserida, tomasse medidas precisas para solucionar o problema. Sendo assim, uma importante medida de solução foi preparada pelas orientações passadas aos Analistas Educacionais nesse encontro.

Os estudos, as pesquisas no Doutorado, pelo viés teórico foucaultiano, me fizeram pensar como as “Marias” são únicas, com singularidades marcadas no processo de “constituição dos sujeitos”, mas com possibilidades próprias de “práticas” de liberdade. E diante destas condições, como pesquisadora e Analista Educacional de uma Superintendência Regional de Ensino, passei a repensar e problematizar o meu papel

profissional na “salvação” de “Marias” pelo processo de alfabetização e implantação de estratégias pedagógicas para a conquista de bons resultados nas avaliações sistêmicas.

Esse processo de repensar o vídeo “Vida Maria” está ancorado também nos estudos das políticas públicas de avaliação sistêmica de alfabetização pelo viés da Governamentalidade. Analisar o cenário econômico e político internacional, nacional e estadual em que essas políticas estão imbricadas, foi fundamental para problematizar a abrangência das avaliações sistêmicas na alfabetização.

Não posso desconsiderar também, o importante papel da análise realizada nos documentos que, de certa forma, legitimam os discursos da avaliação sistêmica. A análise documental indicou como os currículos de alfabetização mineira estão atravessados pelos discursos dos saberes, que são próprios das avaliações sistêmicas de âmbito internacional.

Enfim, com base nos estudos pelo viés foucaultiano, o que fica de toda a trajetória de pesquisa, me possibilita agora retomar o problema desta pesquisa: Quais sujeitos e perspectivas curriculares emergem na análise das políticas de avaliação sistêmica da qualidade da alfabetização em Minas Gerais? E pensar que:

As políticas de avaliação sistêmica da alfabetização podem ser entendidas como constituintes e, ao mesmo tempo, constituídas nas práticas sociais e discursivas, ou seja, nas condições econômicas, políticas e culturais do sistema educacional nos âmbitos internacional, nacional e estadual. Nos textos e/ou documentos essas políticas, bem como os currículos para a alfabetização, se legitimam e são legitimadas no discurso do “oficial”.

Quanto aos sujeitos que emergem dessas políticas de avaliação, faço dois destaques. Primeiro refere-se ao sujeito preconizado nos resultados, que é regulado por regras “anônimas” de quem “pode” enunciar e o que “pode” ser enunciado, de acordo com os padrões de desempenho da escala de proficiência do PROALFA (baixo desempenho, intermediário e recomendável). O segundo trata-se do sujeito que tem como possibilidade, frente ao próprio processo avaliativo e seus resultados, o “cuidar de si”, como “prática de liberdade”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS

BALL, Stephen J. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116.

BRASIL. Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em: 19/11/2012.

_____. **IBGE**– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/download/revista/vtc19_web.pdf>. Acessado em: 20/11/2012.

_____. INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil e SAEB**. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acessado em: 20/11/2012.

_____. INEP- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/projetos/comite_estatisticas_sociais/?page_id=180>. Acessado em: 20/11/2012.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei N°11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União, Brasília, 07 fevereiro 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acessado em: 29/01/15.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acessado em: 29 maio 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: A Secretaria, 1999.134p.: il.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA**. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_79.php>. Acessado em: 19/11/2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Pró-Letramento**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698>. Acessado em 10/02/2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução**, v.1, Brasília, 1998b.

_____. Ministério da Fazenda. **Ponto de Contato Nacional para diretrizes da OCDE**. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/sain/pcn/PCN/ocde.asp>>. Acessado em: 19/11/2012.

_____. Ministério das Relações Exteriores. **BRICS - Agrupamento Brasil-Rússia-Índia-China-África do Sul**. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/temas/mecanismos-inter-regionais/agrupamento-brics>>. Acessado em: 20/11/2012.

_____. Ministério da Justiça. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acessado em: 19/11/2012.

CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). **Medidas de Proficiência**. Disponível em: <<http://www.portalaavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/medidas-de-proficiencia/>>. Acessado em: 20/11/2012.

_____. **Avaliação Educacional em larga escala**. Disponível em: <<http://www.caed.ufjf.br/site>>. Acessado em: 20 de abril 2009.

_____. **Número de alunos que participaram da avaliação do PROALFA em 2010**. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/resultados-2013>>. Acessado em 20/04/2015.

CANDIOTTO, César (2010). A Governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**, v.11, n.1, pp. 33-46.

CAPITALISMO. Sua Pesquisa- Portal de Pesquisas Temáticas. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/capitalismo/>>. Acessado em: 20/11/2012.

COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, J. (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008. p. 27-54.

CONSTITUIÇÕES Brasileiras de 1824 a 1988. Disponível em: <http://www.mundovestibular.com.br/articles/2771/1/CONSTITUICOES_BRASILEIRAS-DE-1824-A-1988/Paacutegina1.html>. Acessado em: 19/11/2012.

DICIONÁRIO inFormal. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/ogro/>>. Acessado em 19/06/2013.

DICIONÁRIO online de Português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br>>. Acessado em 11/04/2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. (Coordenação da trad.) Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2008.

_____. A Dialética do Discurso. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.), **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FIMYAR, Olena (2009). Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Educação e Realidade**, v.34, n.2, pp. 35-56.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber** (Tradução de Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque). 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

_____. **Isto não é um cachimbo**. (Tradução de Jorge Coli). 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____. **Microfísica do Poder** (org. e trad. de Roberto Machado). 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Technologies of the self. In: Luther H. Martin et al (orgs.). **Technologies of the self – a seminar with Michel Foucault**. Amherst, University of Massachusetts Press, 1988. 176 pp. In: Tecnologia de Si. Tradução (do Inglês para o Português) de Andre Degenszajn. **Revista Semestral do Nu-Sol** — Núcleo de Sociabilidade Libertária Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. PUC-SP, v.6, pp.321-360, 2004b.

_____. **Vigiar e Punir** (trad. Lígia M. P. Vassallo). Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, Eduardo de. **Brasil, um país emergente**. Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com.br/geografia/brasil-um-pais-emergente.htm>. Acessado em: 20/11/2012.

_____. **MERCOSUL: Países Integrantes**. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/geografia/mercosul-paises-integrantes.htm>. Acessado em: 19/11/2012.

FREITAS, Newton. **História econômica do Brasil**. Disponível em: <http://www.newton.freitas.nom.br/artigos.asp?cod=191>. Acessado em: 19/11/2012.

GASPARETTO JUNIOR, Antonio. **Fora Collor**. InfoEscola Navegando e Aprendendo. Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia-do-brasil/fora-collor/>. Acessado em: 19/11/2012.

GLOBALIZAÇÃO. Sua Pesquisa- Portal de Pesquisas Temáticas. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/globalizacao/>. Acessado em: 19/11/2012.

GOVERNADORES do Estado de Minas Gerais. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_dos_governadores_de_Minhas_Gerais. Acessado em: 20/11/2012.

GRAFF, H. J. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p.30-64, 1990.

GUIMARÃES, Marcelo Senna; ZUBEN, M. C. V. **Crítica a idéia de formação a partir da obra de Foucault**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, v. 6/7, p. 36-44, 2007.

KATO, M. **No Mundo da Escrita**, São Paulo, Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995. p. 15-61.

KLEIN, Caroline Rippe de Mello. O ordoliberalismo alemão expresso no ideário econômico de Roberto Campos. **Revista Historiador**, n.05. Ano 05, p.103-118. Dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.historialivre.com/revistahistoriador>. Acessado em: 15/12/2014.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In T. T. Silva (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes. 2011. 8. Edição. p.35-86

LIBANORI, Guilherme Andolfatto. **Melhores políticas para melhores vidas: um estudo crítico das concepções que embasam o Programme For International Student Assessment (PISA) no período 1997-2012**. 159 f. Tese (Programa em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, do Centro de Educação e

Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos (CECH/UFSCAR), São Carlos, 2015.

LOPES Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. SP: Cortez Ed. 2011. Apoio: Faperj.

MAGALHÃES, IZABEL (Org.), **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MAIA, Antonio (2011). DO BIOPODER À GOVERNAMENTALIDADE: sobre a trajetória da genealogia do poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.54-71.

MARCELINO, Fernando. **Dilma e o pós-neoliberalismo**. Disponível em: <<http://antesdatempestade.wordpress.com/2012/04/20/dilma-e-o-pos-neoliberalismo/>>. Acessado em: 20/11/2012.

MASCIA, Márcia, A. A. **Investigações Discursivas na Pós-Modernidade uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de Língua Estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2002.

_____. O discurso de Letramento e as relações de poder: por uma abordagem menos ilusória. **Travessias**, v. 07, n. 5, p. 138-153, 2009.

MEDVEDEFF, Matheus Carvalho; OLIVEIRA, Carlos Augusto Lopes de. **O Brasil e o Banco Mundial: As relações e os investimentos do Banco Mundial com o Brasil durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002)**. Disponível em: <http://www.ppgri.uerj.br/form/Matheus_Medvedeff.pdf>. Acessado em: 19/11/2012.

MENDES, Jackeline Rodrigues. Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento. In MENDES, Jackeline Rodrigues; GRANDO, Regina Célia (orgs.). **Múltiplos olhares: Matemática e produção de conhecimento**. São Paulo: Musa, 2007, p.11-29.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Plano Decenal de Educação para Todos (verbete)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>>. Acessado em 20/11/2012.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 1086**, de 16 de abril de 2008. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais. Imprensa Oficial. Belo Horizonte, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação - SEE-MG. **Ex-secretários de Estado de Educação de Minas Gerais**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/equipe/98/1320-nomes-de-ex-secretarios-de-Estado-de-educacao-de-minas-gerais>>. Acessado em: 20/11/2012.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Boletim Pedagógico**. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2007.

_____. **Boletim Pedagógico**. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2009.

_____. **Revista Pedagógica**. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2013.

PACIEVITCH, Thais. **BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China)**. InfoEscola Navegando e Aprendendo. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/geografia/bric-brasil-russia-india-e-china/>>. Acessado em: 20/11/2012.

PAÍSES emergentes. Kerdna Produção Editorial. Disponível em: <<http://países-emergentes.info/>>. Acessado em: 20/11/2012.

PICCOLI, Luciana. **Alfabetismos e alfabetizações: trajetórias das práticas sociais e escolares**. In: 16o. COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. Caderno de Atividades Resumos, 2007. p. 314-314.

RAMOS do Ó, Jorge (2009). A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. *Educação e Realidade*, v.34, n.2, pp. 97-117.

RAMOS, Márcio. **Vídeo Vida Maria**. Disponível em: <<http://www.videolog.tv/video.php?id=717870>>. Acessado em: 25 de junho de 2012.

RESENDE, Viviane de Melo & RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico Implicações Interdisciplinares**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

_____. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes. 2011b. 8ª edição.

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Disponível em: <<http://www.aprendeminas.com/2009/10/SIMAVE-sistema-mineiro-de-avaliacao-da.html>>. Acessado em: 20/11/2012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 05-17, jan./fev./mar./ abr./ 2004.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro, DP&A, SEPE, 2001. pp. 49-73.

STREET, Brian. Eventos de Letramento e práticas de Letramento: Teoria e prática nos novos estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, IZABEL (Org.), **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

TODOS os presidentes do Brasil. Revista eletrônica Duplipensar.net. Disponível em: <<http://www.duplipensar.net/dossies/historia-das-eleicoes/todos-os-presidentes-da-republica-federativa-do-brasil.html>>. Acessado em: 19/11/2012.

TFOUNI, L. **Adultos não-alfabetizados. O Averso do Averso**. São Paulo, Pontes Editores, 1988.

TRAVERSINI, C. S. **Reflexões sobre o sucesso da alfabetização**: a escola e o contexto cultural de Poços das Antas/RS. 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

UFMG/FaE/CEALE. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade** / Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs.). – Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. 122 p.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acessado em: 19/11/2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. Texto apresentado e discutido no **Colóquio Foucault**, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob a coordenação da Dr^a. Vera Portocarrero. (1999)

_____. (2005). Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.79-85.

_____. **Foucault & a Educação**. 3^a edição. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves ; GVIRTZ, S. . O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina (1880-1940). **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 8, p. 13-30, 1998.

VILELA, Denise S.; MENDES, Jackeline Rodrigues. A linguagem como eixo da pesquisa em educação matemática: contribuições da filosofia e dos estudos do discurso. **Revista Zetetiké- FE/Unicamp**, v.19, n.36, p. 7-25, jul/dez 2011.

ANEXOS

Anexo 1: Boxe 7- Primeiro recorte de cenas:

O filme inicia com o desenho de um livro que nos remete aos clássicos contos de fadas. A capa de um livro se abre e se ouve: Era uma vez uma linda princesa, mas que havia um terrível feitiço sobre ela, que só poderia ser quebrado pelo primeiro beijo do amor.

As páginas do livro são passadas e continua a se ouvir: A princesa estava trancada num castelo guardado por um terrível dragão, nenhum cavaleiro jamais conseguiu salvá-la. Mas ela esperou por seu verdadeiro amor no lugar mais alto do castelo...

De repente, aparece uma mão verde e uma voz que diz com risadas irônicas: como se isso fosse acontecer!!! Que monte de... Aparece a imagem de um ogro no seu “banheiro”...

E começa a animada música: **“Smash Mouth”**

Eis a figura do ogro Shrek no seu pântano:

- Saiu do seu “banheiro” (depois de uma descarga)
- Tomou banho de lama
- Escorregou em “melecas”
- Escovou os dentes com creme de lagartas
- Soltou gases no lago (que mataram peixes que os alimentou)
- Desalojou caramujos de suas “casas” (galhos de árvores)
- Fez e colocou uma placa no seu “quintal” com os dizeres: CUIDADO OGRO e com a figura de seu rosto ogro.

Daí apareceram também imagens de caçadores humanos planejando capturá-lo.

Enquanto isso, Shrek em sua casa comia suculentos e frescos “olhos grandes” (talvez de peixes) e acendia a lareira com seu potente arrote.

Ao perceber que seria atacado pelos humanos, Shrek saiu de sua casa pelos fundos, se escondeu atrás dos caçadores e ao ouvi-los dizer: do que um ogro é capaz, ele apareceu dizendo que os ogros eram terríveis, piores que os gigantes e pôs todos para correr com muito medo...

Shrek encontrou no chão um cartaz deixado pelos caçadores que dizia: PROCURAM-SE CRIATURAS, RECOMPENSA-SE!

Isso estava acontecendo, porque o governante de Duloc — Lord Farquaad — decidiu expulsar todas as criaturas mágicas que moravam em Duloc para a floresta. Para isso, ofereceu recompensa a quem entregasse aos guardas reais, uma criatura mágica de um conto de fadas.

Anexo 2: Boxe 8- Segundo recorte de cenas

Shrek preparou seu jantar (cremes de lagartas, olhos frescos de peixe), acendeu uma vela (feita da cera de seu ouvido) e começou a comer. De repente, se deu conta que todo o seu pântano estava tomado por criaturas mágicas e dos contos de fadas.

E daí diz:

— Eu moro num pântano, sou um ogro terrível, coloco avisos. O que eu preciso fazer para ter um pouco de privacidade? O que estão fazendo no meu pântano? Fora daqui todos vocês. Sai fora!!!

O Burro diz:

— Não olha pra mim, eu não convidei eles.

O Pinóquio diz:

— Puxa vida, ninguém nos convidou. Fomos forçados a vir aqui.

Shrek diz:

— Por quem?

E o porco responde:

— Por Farquaad. Farquaad, ele assinou o pedido de despejo.

Shrek continua:

— Tudo bem. Quem sabe onde está Farquaad?

Burro responde:

— Eu sei onde ele está.

Shrek diz:

— Ok, legal. Atenção todas as coisas de contos de fadas:

— Nada de se acomodarem aqui. As boas vindas para vocês já terminaram. Na verdade vou atrás desse tal de Farquaad agora mesmo pra tirar vocês das minhas terras e voltarem de onde vieram.

Todos aplaudem Shrek. E ele continua:

— Você (o Burro), você vem comigo.

Shrek e o Burro encontraram Farquaad em seu castelo. Depois de muita confusão, Shrek e Farquaad acordaram que Shrek deveria salvar a princesa Fiona que estava presa num castelo, vigiada por um dragão, Farquaad queria se casar com ela, pois só assim poderia se tornar o Rei definitivo de Duloc. Como recompensa, Farquaad devolveria o pântano a Shrek de papel passado, e sem as criaturas mágicas dos contos de fadas.

Shrek e o Burro saíram do castelo de Farquaad e começaram um diálogo entre eles. Shrek diz:

— Sabe, acho que tem um bom motivo para os burros não falarem.

— Eu não entendo Shrek. Por que você não deu uma de monstro neles sabe, estrangular, prender num castelo, roer os ossos e pôr no pão, sabe, serviço completo.

— Hum... Entendi, talvez eu devesse ter decapitado toda a vila, pendurado a cabeça, pegado uma faca, cortado a barriga e bebido os fluidos. Que que você acha disso?

— Ah, num acho legal não.

— Para sua informação a mais do que se imagina nos ogros.

— Exemplo?

— Exemplo? Ok. Nós somos como cebolas.

— Hum... Fedem?

— Não!

— Fazem chorar?

— Não!

— Ô, deixem eles no sol, ficam marrons e soltam aqueles cabelinhos?

— Não, camadas. As cebolas têm camadas, os ogros têm camadas. As cebolas têm camadas, entendeu? Nós dois temos camadas.

— Nem todo mundo gosta de cebola.

— Todo mundo adora bolo e tem camadas.

— Eu não ligo pro que todo mundo gosta. Ogros não são como bolos.

— Sabe do que todo mundo gosta? Pavê. Já conheceu alguém que não gosta de pavê? Pavê é delicioso.

— Não sua besta ambulante e de irritação constante, os ogros não são como as cebolas, fim da história, by, by.

Anexo 3: Boxe 9- Terceiro recorte de cenas:

Shrek pôs a princesa no ombro e saiu caminhando junto com o Burro para entregá-la ao Lord Farquaad. A princesa exigiu que parassem para passar a noite. Shrek acabou aceitando a parada. A princesa se acomodou num espaço entre pedras e Shrek e o Burro se deitaram ao ar livre, avistando o céu, a lua e as estrelas e começaram a conversar. Shrek começou a dizer o significado das estrelas e o Burro disse que não passava de um grande monte de pontinhos.

Shrek argumenta:

— Sabe Burro, às vezes as coisas são mais do que parecem. Esquece.

Fiona ficou ouvindo a conversa de onde estava.

O Burro insiste:

— Ei Shrek! O que vai fazer quando recuperar o nosso pântano?

— Am? Nosso pântano?

— Pois é, quando terminarmos de resgatar a princesa...

— Nós? Burro não tem nós. Não tem nosso. Só tem eu e meu pântano. E a primeira coisa que vou fazer é construir um muro bem alto em volta dele.

— Essa doeu Shrek, essa doeu lá dentro cara. Sabe o que eu acho? Eu acho que essa história de muro é só uma forma de afastar as pessoas.

— Ah! Você acha?

— Tá escondendo alguma coisa?

— Deixa pra lá Burro.

— Ah! É mais uma daquelas histórias de cebolas, não é?

— Não! É uma daquelas histórias de esquece isso e não me enche.

— Por que você não quer falar sobre isso?

— Por que está bloqueando?

— Não estou bloqueando.

— Ah, está sim.

— Burro, estou te avisando.

— Quem está tentando manter longe? Só me diz isso.

— TODO MUNDO OK!

— Ok, estamos chegando a algum lugar.

— Pelo amor de Deus!

— Ei! Qual é o problema Shrek? O que você tem contra todo mundo afinal, heim?

— Olha não sou eu que tenho problema, ok? É o mundo que parece ter um problema comigo.

As pessoas olham pra mim: Ah! Socorro, corram, um ogro enorme, horrível. Elas me julgam antes de me conhecerem. É por isso que estou melhor sozinho.

— Sabe de uma coisa? Quando te conheci não achei que fosse um ogro enorme e horrível.

— É, eu sei.

— Bom, tem algum burro lá em cima?

— Bom tem um, tagarela e pequeno e irritante.

— Ok, ok, eu to vendo, é aquela grande e brilhante bem ali.

— Isso é a lua.

— Ok.

Anexo 4: Boxe 10- Quarto recorte de cenas:

Como o governo de Farquaad era tirano e os súditos muito pobres, todos começaram a procurar essas criaturas mágicas para conseguir algum dinheiro. Uma senhora entrou na fila para vender um burro que, segundo ela, era falante. Mas perante os guardas, o burro não falou nada. A senhora ia sendo presa pela mentira, quando seu pé bateu numa lamparina mágica (que havia sido levada por algum morador de Duloc) e essa atingiu o burro, que começou a falar e a voar. Mas o encantamento de voar acabou rápido, e o burro teve que fugir para não ser preso.

Na fuga, o burro esbarrou em Shrek que o protegeu de ser capturado pelos guardas. A partir daí, o burro começou a falar com o ogro Shrek. Agradeceu, elogiou, falou, falou...

E começa um diálogo entre Shrek e o Burro. Shrek diz:

— Por que você não vai comemorar sua liberdade com seus amigos?

— Mas eu não tenho amigos. E eu não vou sair por aí sozinho. Eu vou ficar do teu lado.

Shrek tenta assustar o burro e a resposta é:

— Que bafo horrível!

Shrek responde:

— Por que você está me seguindo?

E o diálogo continua:

— Te digo por que: mas que solidão! Ninguém aqui ao lado! Achei a solução: não sou mais mal tratado... Mas que tem um amigo.

— Não me admira que não tem amigos.

— Uau... só um amigo de verdade seria tão honesto.

— Escuta ô burrinho, olha pra mim, o que que eu sou?

— Bem alto.

— Não! Sou um OGRO. Não te incomoda isso?

— Hum, hum... Não mesmo.

— Mesmo?

— Mesmo, mesmo. Cara eu gosto de você. Qual é o seu nome?

— SHREK

— Shrek!!! Sabe o que eu gosto em você Shrek, você tem aquele ar de, não to nem aí pelo que os outros pensam de mim. Eu gosto disso, eu respeito isso. Shrek você é legal!

— Olha só!!! (Avistando o pântano de Shrek) quem gostaria de morar num lugar assim?

— Essa é a minha casa.

— Oh!!! É uma graça, linda mesmo, você é um decorador e tanto! Incrível o que você fez com um orçamento tão modesto. Gostei da pedra. Pedra muito bonita.

— Burro lê a placa: Afaste! Espíritos! E continua:

— Não gosta muito de diversão, não é?

— Eu gosto de ficar sozinho.

— Sabe, eu também, mais uma coisa que temos em comum. Posso ficar com você?

— Não!

— Por favor, eu não quero voltar para lá. É muito chato ser considerado ANORMAL. Talvez saiba, mas é por isso que precisamos ficar juntos e me deixar ficar, por favor.

— Ok, mas só por uma noite.

Anexo 5: Boxe 11- Quinto recorte de cenas:

Shrek então, ao ouvir isto, esperou o dia clarear e entregou Fiona ao Lord Farquaad. Farquaad entregou o pântano de volta a Shrek, sem as criaturas mágicas e dos contos de fadas. Shrek voltou para seu pântano sem o Burro. Enquanto estava jantando, meio angustiada, ouviu um barulho no seu quintal e viu o Burro.

Daí começa um novo diálogo entre eles. Shrek diz:

— Burro? O que está fazendo?

— Pensei que entre todas as pessoas do mundo você reconheceria um muro.

— Bom, sim. Mas é para o muro ficar em volta do meu pântano, não no meio.

— Está em volta da sua parte viu. É a sua parte, está é a minha.

— Oh! Sua parte?

— Sim minha parte, eu ajudei a salvar a princesa, fiz a metade do serviço, fico com a metade do prêmio. Agora me passa aquela pedra velha que parece com a tua cabeça.

— Para trás!

— Para trás você.

— É o meu pântano.

— Nosso pântano.

— Volta aqui, eu ainda não acabei contigo.

— Eu acabei com você.

— Com você é sempre eu, eu. Mas adivinha, agora é a minha vez. Então cala sua boca e presta atenção. Você é mau comigo. Me insulta, não liga pra nada do que eu faço, tá sempre me empurrando pra lá e me empurrando pra cá.

— Ah é? Se eu te tratei tão mal, por que que é que voltou para cá?

— Por que é o que faz um amigo, ele perdoa o outro.

— Ah é! É! Está certo Burro, eu lhe perdôo por me saquear por trás.

— Está tão enrolado em duas camadas de uma cebola que tem medo de seus sentimentos.

— Vai embora!

— Viu, está fazendo de novo como fez com a Fiona e o que ela fez foi gostar de você, talvez até te amar.

— Me amar! Disse que eu era feio, criatura nojenta. Eu vi vocês dois falando.

— Não estava falando de você. Falava de outra pessoa.

— Ela não estava falando de mim? Bom, mas de quem ela estava falando?

— Ora, não mesmo, não vou dizer nada. Não quer me escutar, certo? Certo?

Anexo 6: Boxe 12- Sexto recorte de cenas:

Shrek e o burro chegaram ao castelo em que estava a princesa Fiona. Eles não conseguiram matar o dragão, mas conseguiram juntos distraí-lo. O Burro envolveu-o de tal forma que o dragão acabou se apaixonando por ele. Shrek resgatou Fiona de uma maneira nada esperada pela linda princesa, sem romantismo nenhum e conseguiu salvar Fiona e o Burro do feroz dragão.

No caminho de volta a Duloc, começa um diálogo entre Shrek, Fiona e o Burro.

Fiona diz:

— Agora tire esse capacete!

Shrek responde:

— Olha eu acho que isso não é uma boa ideia.

— Tira logo esse capacete!

— Não vou tirar.

— Tira esse capacete AGORA!

— Ok, calminha, eu obedeço majestade.

— Você é um ogro!!!

— Oh!!! Estava esperando um príncipe encantado?

— Bom! Na verdade eu tava. Ah, não isso tá errado. Você não devia ser um ogro.

— Princesa, quem me mandou salvá-la foi Lord Farquaad, tá bom? Ele é que quer casar contigo.

— Ora, então por que ele não veio me salvar?

— Boa pergunta. Pergunte a ele quando chegarmos lá.

— Mas eu tenho que ser salva por meu verdadeiro amor e não por um ogro e seu burro.

O Burro diz:

— Ora, o que aconteceu com o alazão? (A princesa antes de saber que Shrek era um ogro, agradeceu-lhe dizendo que era um príncipe e que o Burro era um alazão).

Shrek responde:

— Olha princesa não está facilitando as coisas pra mim.

— Ora, desculpe, mas o problema não é meu. E pode dizer ao Lord Farquaad, que se ele quiser me salvar direito, eu estarei esperando bem aqui.

— Ei! Eu não sou menino de recado, está legal? Sou menino de entrega.

Anexo 7: Boxe 13- Sétimo recorte de cenas:

No caminho para Duloc, mais uma parada na floresta. Nessa parada, o Burro descobriu (ele viu) que toda vez que chegava o pôr do sol, a princesa virava uma ogra (de dia princesa e de noite ogra), sendo está a maldição do feitiço da bruxa. No entanto, esse feitiço só seria desfeito quando a princesa fosse beijada, pela primeira vez, pelo amor verdadeiro.

Diálogo entre a princesa Fiona e o Burro.

Fiona diz:

— É um feitiço. Quando eu era menina uma bruxa jogou um feitiço em mim. E toda noite eu fico desse jeito. Está horrível, besta. Fui posta numa torre a espera do dia em que meu verdadeiro amor viesse me salvar e é, por isso que eu tenho que me casar com o Lord Farquaad, amanhã, antes que o sol se ponha e ele me veja assim.

— Tá legal, tá legal! Calma lá, não é tão ruim assim. Você não é tão feia, olha eu não vou mentir, você tá feia, mas você só fica assim à noite. O Shrek é feio sempre.

— Mas Burro, eu sou uma princesa e não é assim que uma princesa deve parecer.

— Princesa, e se você não casar com o Lord Farquaad?

— Eu preciso. Só o beijo do meu amor verdadeiro pode quebrar o feitiço.

— Mas sabe, ó, você é um tipo de ogro e o Shrek, bom, vocês tem muito em comum.

Shrek ia se aproximando do local onde estava Fiona e o Burro, com um girassol nas mãos ensaiando como iria declarar seu amor a Fiona. E quando se aproximou da porta, ouviu Fiona dizendo ao Burro:

— Pensa bem, quem poderia amar um monstro tão nojento e feio e princesa e feiúra não combinam. E é por isso que eu não posso ficar aqui com Shrek. Minha única chance de viver feliz para sempre é me casar com o meu verdadeiro amor. Não entende Burro é a assim que tem que ser. É a única forma de quebrar o feitiço.

— Você ao menos devia dizer a verdade a ele.

— Não, não você não pode falar nada. Ninguém pode saber.

— O que adianta eu poder falar se tenho que guardar segredos.

— Prometa que não vai falar, prometa.

— Tudo bem, tudo bem, eu não falo, mas você devia.

Shrek e Burro atrapalharam o casamento de Fiona e Farquaad. Chegou o pôr do sol, e Fiona virou ogra. Shrek beijou Fiona, e o feitiço se quebrou, mas Fiona continuou ogra, afinal seu verdadeiro amor era um ogro. Shrek e Fiona se casaram e todas as criaturas mágicas e dos contos de fadas foram ao casamento.

Nesse instante, voltou a imagem do livro de contos de fadas clássicos, com os dizeres: Fim e a voz findou: E viveram feios para sempre.

Anexo 8: Número de alunos que participaram da avaliação do PROALFA em 2010

PROALFA

PROALFA 2010: Resultados

SRE: POÇOS DE CALDAS

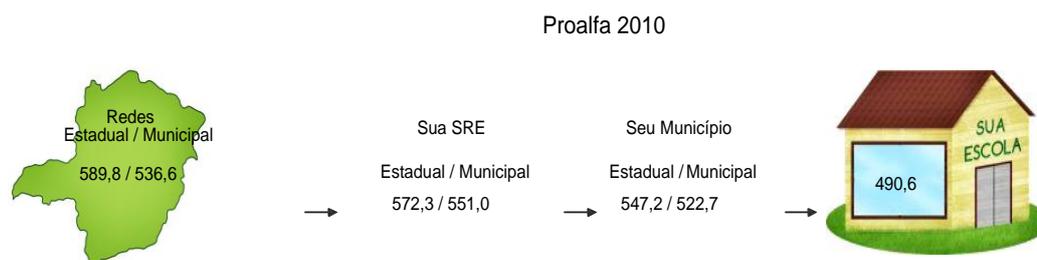
MUNICÍPIO: POÇOS DE CALDAS

ESCOLA: O nome da Escola foi preservado

3º Ano EF

Língua Portuguesa

1. Proficiência Média



2. Participação (número de alunos)

	Minas Gerais	Sua SRE	Seu Município	Sua Escola
Redes	→ Estadual / Municipal	→ Estadual / Municipal	→ Estadual / Municipal	
Previsto	→ 111.354 / 204.720	→ 1.091 / 4.133	→ 428 / 1.396	→ 57
Efetivo	→ 100.702 / 183.426	→ 950 / 3.778	→ 344 / 1.257	→ 43
Percentual	→ 90,4% / 89,6%	→ 87,1% / 91,4%	→ 80,4% / 90,0%	→ 75,4%

Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/resultados-2013>. Acessado em: 20/04/2015.