



Capa elaborada a partir da inspiração na obra *Cambalhota*, de Cândido Portinari (1958). Disponível em http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo_ibero/acervo_portinari.htm.

ANA DO CARMO GOULART GONÇALVES

**A ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL COMO PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO:
DESLOCAMENTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS TRÊS
PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Rio Grande

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA/FURG

ANA DO CARMO GOULART GONÇALVES

**A ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL COMO PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO:
DESLOCAMENTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS TRÊS
PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleuza Maria Sobral Dias

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Renata Alonso Mota

Tese apresentada como requisito à obtenção do título de Doutora ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, na Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (EAEFE).

Rio Grande

2014

G635a Gonçalves, Ana do Carmo Goulart

A alfabetização na idade certa e a educação ambiental como práticas de governo: deslocamentos nas políticas públicas para os três primeiros anos do ensino fundamental / Ana do Carmo Goulart Gonçalves. - 2014.
162 f.

Tese (doutorado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande / RS, 2014.

Orientadora: Dr^a. Cleuza Maria Sobral Dias.

Coorientadora: Dr^a. Maria Renata Alonso Mota.

1. Ciclo da infância 2. Ciclo da alfabetização 3. Educação ambiental 4. Educação para sustentabilidade 5. Governo. I. Dias, Cleuza Maria Sobral II. Mota, Maria Renata Alonso III. Título.

CDU 504:373.3

Esta tese é dedicada à minha filha *Maria Antônia* – hoje com oito anos –, a quem recorri muitas vezes durante o processo de pesquisa, na tentativa de aprender a leveza de ser e estar no mundo.

Transição
O Teatro Mágico

Apreciar os riscos e suposições
Manifestar brandura e mansidão
Assegurar acessibilidade
E preservar coragem em transição

Se enunciar... repleta e intacta!
Apta a habitar todo lugar!
Se aflorar... bela!

Assim que for embora
Perpetuar a história
Desvalidar o improvável!
Desdenhar do inconcebível!

Ocupar o ar das horas!
Plenas, serenas, inéditas e autênticas!
Revidar!
Bela!

Desperta em nós
nova aurora ao coração!
E ensina a perder... medo!
Alcança a voz!
Acordar de prontidão!
Anunciar!

Milagres acontecem quando a gente vai à luta!

RESUMO

Esta tese objetiva compreender *quais os deslocamentos que estão sendo operados nas políticas públicas concernentes ao ciclo da infância*. O estudo busca respaldo na perspectiva pós-estruturalista e procura estabelecer algumas aproximações com os pensamentos de Michel Foucault, entre outros autores. No que concerne às ferramentas analíticas, utilizei os conceitos foucaultianos de biopoder, biopolítica e governo. Destaco o conceito de governamentalidade enquanto ferramenta potente, capaz de oferecer pistas para problematizar as implicações das políticas públicas abordadas neste trabalho. Desenvolvi, no presente estudo, uma análise a partir da documentação oficial relativa aos três primeiros anos do Ensino Fundamental e, para compor o *corpus* analítico, selecionei documentos que se referem ao ciclo da infância, os que apontam direcionamentos para o ciclo da alfabetização, em especial a campanha criada pela Portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Projeto Dinheiro Direto na Escola – PDDE Escolas Sustentáveis. Organizei este trabalho em três eixos de análise: "*A escola de hoje: da infância para a aprendizagem*", em que discuto questões relacionadas aos deslocamentos que estão sendo operados nas políticas públicas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental; o "*Alargamento das funções da escola: educação ambiental e sustentabilidade*", em que argumento que os modos de ser e de estar em um contexto contemporâneo parecem, cada vez mais, pautados por formas de viver "sustentáveis e ecologicamente corretas" e "*A avaliação em tempos neoliberais e seus atravessamentos: invenções, endereçamentos e implicações*", no qual discuto a avaliação enquanto um "direcionador" que aponta para caminhos previamente pensados e traçados com o intuito de conduzir os indivíduos e a coletividade. Assim, considero importante compreender como as políticas públicas aqui abordadas, em consonância com outros discursos contemporâneos, ao operar deslocamentos, fabricam uma infância voltada a um mercado desenhado por uma racionalidade política: a razão governamental neoliberal.

Palavras-chave: Ciclo da Infância. Ciclo da Alfabetização. Educação Ambiental. Educação para Sustentabilidade. Governo.

GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart. **A Alfabetização na Idade Certa e a Educação Ambiental como Práticas de Governo:** Deslocamentos nas Políticas Públicas para os Três Primeiros Anos do Ensino Fundamental. Rio Grande, 2014. 162 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2014.

ABSTRACT

This thesis aims to understand what the shifts that are being operated in public policies concerning the cycle of childhood. The study seeks support in poststructuralist perspective and seeks to make some comparisons with the thoughts of Michel Foucault, among other authors. Regarding the analytical tools used the Foucauldian concepts of biopower, biopolitics and government. Emphasize the concept of governmentality as a powerful tool, able to offer clues to discuss the implications of the public policies addressed in this work. Developed in this study, an analysis from the official documentation concerning the first three years of primary schooling, and to compose the analytical corpus, selected documents that refer to the Cycle of Childhood, and those that pointing directions for the cycle of literacy, especially the campaign created by Ordinance No. 867 of July 4, 2012, which established the National Pact for Literacy Age One (PNAIC) and the Project Direct Money at School - Sustainable Schools. I organized this work in three areas of analysis, namely, "Today's School: from childhood to learning," in which I discuss concerning issues of the displacements being operated in public policy from the first three years of elementary school; the "Enlargement of school functions: environmental education and sustainability", in which I argue that the ways of being and living in a contemporary context seem, increasingly guided by ways of living "sustainable and environmentally friendly" and "The evaluation in neoliberal times and their crossings: inventions, addresses and implications ", in which I discuss the evaluation while a " driver "that points to ways that were previously thought and strokes in order to lead individuals and the collectivity. Thus, I consider important to understand how public policies addressed here, in line with other contemporary discourses, operating shifts, manufacture a childhood facing a market designed by a political rationality, neoliberal governmental reason.

Keywords: Cycle of Childhood. Cycle of Literacy. Environmental Education. Education for Sustainability. Government

GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart. Literacy in the Correct Age and Environmental Education as practices of government: Shifts in Public Policy for the First Three Years of School. Rio Grande, 2014. 162 f. Tese (PhD) – Graduate Program in Environmental Education. Federal University of Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2014.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABC - Avaliação Brasileira do Final do Ciclo da Alfabetização
- ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CD - Conselho Deliberativo
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CGEA - Coordenação de Educação Ambiental
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CONSED - Conselho Nacional de Secretário de Educação
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EA - Educação Ambiental
- EAEFE - Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores
- EFNA - Ensino Fundamental de Nove Anos
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FURG - Universidade Federal do Rio Grande
- GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Ensino e Ação
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC - Ministério da Educação
- NEPE - Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Zero a Seis Anos
- PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
- PPGEA - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
- PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SMED - Secretaria de Município da Educação
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
- UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1. EXPERIÊNCIAS	15
1.1 Diálogos com as minhas experiências: incertezas e desafios na busca pelos estudos de doutorado	16
1.2 Vertente pós-estruturalista: ensaios e aproximações	25
1.2.1 De quando as incertezas nos atravessam: problematizações pós-estruturalistas	26
1.3 Pós-estruturalismo e Educação Ambiental: aproximações inusitadas	31
2. SOBRE CAMPO TEÓRICO E FERRAMENTAS METODOLÓGICAS	41
2.1 Delineamentos conceituais e metodológicos	43
2.2 A governamentalidade no pensamento de Michel Foucault: breves comentários, instigantes provocações	53
2.2.1 Alguns apontamentos sobre a história da governamentalidade	57
2.2.2 Liberalismo, Neoliberalismo e Biopolítica: conexões contemporâneas	62
3. SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 NOVE ANOS	72
3.1 Estudos acerca das políticas públicas voltadas para os ciclos da infância e da alfabetização .	73
3.2 Do ciclo da infância ao ciclo da alfabetização	85
3.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Projeto Dinheiro Direto na Escola – Escolas Sustentáveis: compromissos com a aprendizagem	91
4. O MOVIMENTO ANALÍTICO: COMPREENSÕES E ENSAIOS DE POSSIBILIDADES PARA PENSAR O PRESENTE E O FUTURO	99
4.1 A escola de hoje: a infância para a aprendizagem	101
4.2 Educação ambiental, sustentabilidade e escola: conexões contemporâneas	114
4.2.1 Escolas sustentáveis: entre as prescrições e as previsões	119
4.2.2 Educação para sustentabilidade e escola: articulações desejadas para a produção de novas subjetividades	127
4.3 Avaliação em tempos neoliberais e seus atravessamentos: invenções, endereçamentos e implicações	136
4.3.1 A escola contemporânea e as práticas avaliativas: novas configurações, outras subjetividades	138
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
6. REFERÊNCIAS	155

APRESENTAÇÃO

O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-lo sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema.

(Foucault, 2004b, p. 231-232).

Ao inaugurar esta escrita, é nas palavras de Foucault que busco inspiração. Objetivo, com isso, propor um desafio ao meu pensamento, capaz de provocar uma desacomodação do olhar que repousa sobre os ditos, os feitos, os já sabidos. Proponho, assim, que meu pensamento desconfie das bases, que pense sobre as coisas, que ensaie outras possibilidades de existência.

Desse modo, nos capítulos que seguem, escrevo para compreender, entre outras questões, *quais os deslocamentos que estão sendo operados nas políticas públicas concernentes ao ciclo da infância*, o que significa dizer que ora ocupo-me em problematizar a disposição das coisas tal como se encontram. Diria compreender como as políticas públicas alusivas aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em consonância com outros discursos tecidos na contemporaneidade, ao operar deslocamentos, fabricam, engendram, inventam, hoje, uma infância voltada ao mercado desenhado por uma racionalidade política: a razão governamental neoliberal. Assim, movimentamo-nos para o ciclo da alfabetização em detrimento ao ciclo da infância.

A razão governamental neoliberal prevê um incentivo ao capital humano, através de investimentos educacionais que, nas palavras de Foucault (2008b, p. 316), significam “o conjunto dos estímulos culturais recebidos por uma criança”.

É essa mesma racionalidade que hoje investe em políticas públicas de inclusão social, as quais trabalham com a lógica de que ter “todas as crianças na escola” é um imperativo, sugerindo uma estratégia voltada à gestão do risco social, conforme aponta Mota (2010, p. 165). E ainda, afirma a pesquisadora, “parece que a criança que se espera, que se exige, precisa ser mais precoce, mais desafiadora, mais criativa, com determinadas competências e habilidades”.

Ouso dizer que a composição societária recém-mencionada remete-me às problematizações situadas por Guattari (1990) quando afirma que há, em tempos contemporâneos, uma crise ambiental provocada também pelas transformações técnico-

científicas, responsáveis por desencadear fenômenos de desequilíbrio ecológico que acabam por ameaçar a vida, assim como os modos de viver.

Ao dizer isso, quero enfatizar o quanto as transformações advindas da crise ambiental fomentam um novo modo de ser e estar no mundo, pautado pela efemeridade, que subestima as relações sociais e motiva, agora, um indivíduo mais competitivo.

É nesse sentido que, no presente estudo, analiso as políticas públicas ligadas aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, sobretudo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, ainda, o Projeto Dinheiro Direto na Escola – Escolas Sustentáveis, as quais, imbricadas com a racionalidade neoliberal, parecem apontar para uma ênfase na aprendizagem, em que é preciso aprender no tempo e na idade certa e, também, aprender para viver mais e melhor.

Escolho tais políticas por entender que ambas preveem ações que tencionam a formação de um novo sujeito infantil, capaz de autogovernar-se porque obedece à lógica de que é necessário aprender sempre e constantemente e, para tanto, aprender de forma processual novas habilidades e novas competências. Desse modo, privilegia-se a preparação via concorrência, na qual os investimentos no capital humano não podem ser desconsiderados, mas, antes, permeados pela ideia de responsabilidade sócio-ambiental.

Em consonância com as ideias anteriores, pretendo, neste texto, apresentar a forma de organização que dei à escrita da tese, a qual segue abaixo.

Assim, no primeiro capítulo, sob o título “**Experiências**”, procuro pontuar através dos registros que constam na primeira seção: “**Diálogos com minhas experiências: incertezas e desafios na busca pelos estudos de doutorado**”, os feitos que me constituíram e ainda estão me constituindo enquanto professora universitária, doutoranda em Educação Ambiental, enfim, pesquisadora no campo da infância, e que contribuíram – sobremaneira – para que eu pudesse chegar ao meu tema de pesquisa: as políticas públicas relativas ao ciclo da infância. Interessante ressaltar que tal ciclo, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), é definido como sendo turmas de crianças de seis, sete e oito anos.

A segunda seção, “**Vertente pós-estruturalista: ensaios e aproximações**”, é iniciada com uma apresentação, passando, logo em seguida, a uma subdivisão: “**De quando as incertezas nos atravessam: problematizações pós-estruturalistas**”, em que pretendo discorrer, especialmente, a respeito da escolha da abordagem teórica elencada para realizar a pesquisa: a vertente pós-estruturalista.

Já na terceira seção, “**Pós-estruturalismo e Educação ambiental: aproximações inusitadas**”, intento abordar a Educação Ambiental (EA) e, sobretudo, dialogar acerca das

suas possíveis contribuições ao tema de pesquisa. Contudo, desejo mostrar como, ao longo da minha trajetória acadêmica, fui movimentando-me nesse campo de conhecimento e, assim, paulatinamente, fui (e ainda estou) realizando alguns deslocamentos no modo como olho e, por assim dizer, concebo a pesquisa no campo acadêmico. Desejo também mostrar como tais deslocamentos estão sendo operados.

No segundo capítulo, "**Sobre campo teórico e ferramentas metodológicas**", inicialmente, apresentarei algumas questões que contribuíram para que eu pudesse pensar em minhas premissas e direcionar o olhar para o meu problema de pesquisa; posteriormente, farei uma incursão no que tange à questão do método na vertente pós-estruturalista, sobretudo, na perspectiva foucaultiana, passando, mais tarde, pelas estratégias metodológicas, pelos materiais que compuseram o *corpus* da análise e, conseqüentemente, discorrendo acerca das ferramentas conceituais utilizadas nesta investigação. Para tanto, o mesmo encontra-se organizado em três seções: **Delineamentos conceituais e metodológicos; A governamentalidade no pensamento de Michel Foucault: breves comentários, instigantes provocações; Alguns apontamentos sobre a história da governamentalidade e Liberalismo, Neoliberalismo e Biopolítica: conexões contemporâneas.**

No terceiro capítulo, "**Sobre políticas públicas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos**", trago algumas seções, as quais se encontram abaixo contempladas: "**Estudos acerca das políticas públicas voltadas para os ciclos da infância e da alfabetização**", em que pretendo discutir o que tem sido dito sobre as políticas públicas voltadas para o ciclo da infância ou, ainda, na ausência de pesquisas que abordem o tema, busco trazer investigações que tratem do Ensino Fundamental de nove anos. Meu objetivo nesta seção é chamar a atenção para o que está sendo dito em relação às questões mencionadas anteriormente, mostrando, com isso, como o atual cenário está sendo formado, ou melhor, organizado; a segunda seção, "**Do ciclo da infância ao ciclo da alfabetização**", tenho como objetivo abordar, ainda que brevemente, o ciclo da infância, no sentido de colocar em foco questões referentes à aprendizagem do aluno em detrimento das especificidades da infância, operando, com isso, um deslocamento que vai do ciclo da infância ao ciclo da alfabetização; a terceira seção, "**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Projeto Dinheiro Direto na Escola: compromissos com a aprendizagem**", está focada em duas ações integrantes das políticas públicas de educação, e que se encontram em franca expansão no atual cenário escolar, ambas com orientações que levam a apostar no compromisso de todos e de cada um com a aprendizagem. A primeira é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e a segunda, o Programa Dinheiro Direto na Escola –

Escolas Sustentáveis.

E, para concluir, por ora, as discussões provocadas, no último capítulo "**Movimento analítico: compreensões e ensaios de possibilidade para pensar o presente e o futuro**", estarei pensando os achados da pesquisa. A análise encontra-se organizada em três eixos. Assim, o eixo 1, "**A escola de hoje: da infância para a aprendizagem**", ocupa-se em discutir questões concernentes aos deslocamentos que estão sendo operados nas políticas públicas alusivas aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, trazendo como um dos focos principais da seção a ideia de uma infância para a aprendizagem; já o eixo 2, "**Alargamento das funções da escola: educação ambiental e sustentabilidade**", objetiva discutir as conexões entre Educação Ambiental, sustentabilidade e escola, usando como pano de fundo os modos de ser e estar em um contexto contemporâneo que parece cada vez mais pautado por formas de viver supostamente mais "sustentáveis e ecologicamente corretas" e encontra-se organizado em uma primeira subseção, "**Escolas sustentáveis: entre as prescrições e as previsões**", que propõe uma discussão acerca da Educação Ambiental (EA) e da Sustentabilidade enquanto discursos capazes de atravessar as práticas educativas, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. E, ao atravessar, produzir os sujeitos infantis que, numa circularidade imanente, também produzem discursos na linha recém-exposta; a segunda subseção, "**Educação para sustentabilidade e escola: articulações desejadas para a produção de novas subjetividades**", intenciona trazer alguns apontamentos relativos à aproximação entre a Educação Ambiental e a escola, na tentativa de produzir sujeitos mais conectados à "urgente e necessária" emergência sócio-ambiental no campo da educação; finalmente, o eixo 3, "**A avaliação em tempos neoliberais e seus atravessamentos: invenções, endereçamentos e implicações**", trata de discutir a avaliação enquanto "direcionador" que aponta para caminhos prévia e minuciosamente pensados e traçados com o intuito de conduzir os indivíduos e a coletividade. É assim que, respaldada pelos saberes de expertises e com o apoio da estatística, a avaliação em larga escala tem invadido as práticas escolares e, cada vez mais, construído estratégias que intencionam o governo do sujeito. A referida seção apresenta uma subseção: "**A escola contemporânea e as práticas avaliativas: novas configurações, outras subjetividades**", cuja intenção é discutir a centralidade da avaliação na escola contemporânea.

Por fim, apresento as considerações finais, momento em que faço uma reflexão de todo o processo de tessitura da tese, retomando os caminhos percorridos e fazendo alguns apontamentos acerca das minhas compreensões.

CAPÍTULO 1

EXPERIÊNCIAS

1. EXPERIÊNCIAS

Neste dia perfeito, em que tudo amadurece e não só a videira doura, caiu-me na vida um raio de sol: olhei para trás, olhei para frente, jamais vi tantas e tão boas coisas de uma só vez.

(Nietzsche, 2008, p.19)

1.1 Diálogos com as minhas experiências: incertezas e desafios na busca pelos estudos de doutorado

Ao trazer a epígrafe de Nietzsche para inaugurar os apontamentos contidos no presente texto, gostaria de pronunciar que essa experiência¹ de escrita aparece em mim como um raio de sol, como um acontecimento de coisas boas, de coisas novas e bastante desafiadoras que se colocam na contramão do que até aqui conheci. Dizer isso significa que tive um árduo trabalho, em que foi necessário reorganizar meu olhar, refazer meus estudos e, assim, debruçar-me com muita dedicação no que ora me instiga, me provoca, me motiva.

Assim, embalada pelo desejo de realizar meus estudos de doutorado retomo, em uma viagem memorial, algumas de minhas experiências. Penso, neste momento em que separo escola e vida, que foi assim que vivi grande parte da minha história escolar: a vida e a escola apartadas!

A fim de elucidar minha afirmativa anterior, peço licença para falar da minha infância, assim como de outras experiências, pois entendo o quanto alguns acontecimentos e cenas vivenciados possibilitaram a constituição do meu tema de pesquisa, as políticas públicas concernentes ao ciclo da infância.

E, novamente – assim como na minha dissertação de mestrado – sinto cheiros, vejo cores, movimentos, brincadeiras, interações, descobertas, fatos inusitados que povoam minha mente. Agora, ao pensar na escola da minha infância², as imagens distanciam-se um pouco e recorro, ainda que brevemente, do espaço físico escolar e de algumas atividades, como o concurso de leitura, proposto pela bibliotecária da escola em que eu estudava quando aluna da 1ª série, no já extinto 1º grau.

Eis a lembrança, retratada em palavras:

¹ Para falar sobre as minhas experiências, sintonizo meu pensamento com as ideias sugeridas por Larrosa (2002, p.24), quando afirma que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

² Iniciei em 1976, na cidade de Itaqui – RS, minha trajetória escolar no Grupo Escolar Osvaldo Cruz, em uma turma de jardim de infância. Atualmente a escola chama-se Instituto Estadual de Educação Osvaldo Cruz.

Estávamos na 1ª série. Como já mencionado, no extinto 1º grau. Segundo a professora, estávamos aprendendo a ler e a escrever, apropriando-nos, assim, de elementos relevantes e, por assim dizer, valorizados em uma sociedade grafocêntrica. Tínhamos passado o ano letivo “treinando nossas aptidões enquanto alunos da 1ª série”; então, recebemos o convite para participar de um concurso (teste de leitura), com o intuito de sermos avaliados e, posteriormente, obtermos ou não o aval de quem entende da questão. Assim, fomos convidados e, em seguida, por diversas vezes, instruídos pela bibliotecária da escola acerca de tal evento. Recordo-me da instrução como se fosse hoje. Dizia assim: “Lembrem-se sempre da postura quando estiverem lendo! Os pés devem estar descansados e assentados embaixo da mesa e os braços apoiados nela. É preciso estar com a coluna reta! Respirem fundo e iniciem a leitura. A cada vírgula, contem em pensamento até dois, e a cada ponto, até três”.

Uma parte da turma ficou entusiasmada; outra, assustada. Eu fiquei eufórica! Minha ideia, desde que soube do concurso, foi ganhar! Não aceitaria nada menos que o primeiro lugar. E assim foi! As palavras de ordem passaram a ser treinamento e disciplina.

Naquele dia, as palavras da bibliotecária, reiteradas pela professora, provocaram-me, inquietaram-me, desafiaram-me e eu passei a preparar-me para o desafio que, uma vez aceito e independentemente do processo, não poderia ter um resultado diferente do que a vitória. Isso me leva a pensar nas experiências e de como cada uma delas faz sentido para aquele que as vivencia. Larrosa (2002, p. 21-22), ao propor uma reflexão acerca da educação, partindo do par *experiência/sentido*, afirma que:

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.

Hoje, distante fisicamente daquela realidade, percebo que as palavras proferidas pela bibliotecária, povoaram o meu pensamento... Aquelas palavras, combinadas com outros discursos provenientes de diferentes lugares e também com sentidos distintos, capturaram-me,

produziram um sentido capaz de criar a realidade vivenciada posteriormente. O primeiro lugar no concurso!

Em consonância com essas ideias e advinda de uma família que não trazia em seu histórico diplomas escolares, precisei disciplinar-me e treinar muito para realizar uma trajetória que pudesse me levar a tal intento. Lembro-me que ir à escola passou a ser, para mim, artigo de primeira necessidade. Estudar, tirar boas notas, ser aprovada e ter o meu nome à frente na hora dos elogios foi um imperativo que marcou meu currículo escolar. Por muito tempo eu deixei a vontade de criar, de pensar sobre as coisas da escola e dediquei o tempo a aprender do jeito certo, do jeito esperado e, sem questionar ou titubear, eu passei a ser uma das primeiras alunas da turma.

Disciplina foi a minha palavra de ordem!

A disciplina, para Foucault (2011, p. 133), consiste em “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”. Dessa forma, a disciplina que se tornou nos séculos XVII e XVIII uma fórmula geral de dominação, conforme aponta Foucault (2011), pode ser entendida como um método ou uma técnica que atua na fabricação de corpos submissos capazes de dar conta do binômio obediência-utilidade.

E assim, de acordo com Veiga-Neto (1996, p. 220), o “indivíduo disciplinado é aquele que não só tem a sua liberdade mais limitada, como, ainda e principalmente, é aquele que passa a dar respostas mais homogêneas, mais padronizadas e mais automáticas”. A disciplina, enquanto um instrumento de poder, vai atuando no corpo individualizado, que se encontra organizado em um espaço capaz de permitir sua sujeição ao tempo, sua obediência, sua subordinação. E esse corpo, perante um “olhar invisível”, presente em todos os lugares e em todos os momentos, vai sendo disciplinado com vistas a se tornar o homem necessário à manutenção e à sobrevivência da sociedade.

Assim, imbuída pelo desejo de obter o reconhecimento e a valorização na escola, passei a disciplinar-me.

Continuando com o intuito de retomar as experiências que entendo como significativas na minha constituição, destaco outra vivência que gostaria de compartilhar: a de professora na Educação Infantil, a qual foi realizada em uma escola da rede privada no município do Rio Grande³.

³ Nos dois primeiros anos em que trabalhei nesta escola, atuei como professora-auxiliar em uma turma de maternal (crianças entre dois e três anos); mais tarde, e também durante dois anos, como professora regente na turma de maternal e, logo em seguida, como coordenadora pedagógica da Educação Infantil e dos Anos Iniciais.

Trago essa experiência, pois reconheço o quão significativo foi tal espaço na minha constituição docente. Recordo-me que a escola oportunizava encontros destinados à educação continuada, nos quais trabalhávamos questões atinentes à administração do calendário escolar, mas, sobretudo, questões alusivas ao cotidiano da sala de aula, como, por exemplo, a interação entre as crianças, as relações delas com os seus professores, o planejamento diário, o registro enquanto documento, a avaliação, entre outras, não menos importantes. Assim, estudar e problematizar o dia a dia vivenciado na escola era um imperativo.

Com isso, destaco as longas conversas, os questionamentos, os debates, os estudos envidados acerca do currículo e de outras questões relacionadas à educação, as quais me instigavam e me provocavam a querer mais, a buscar maiores informações e compreensões acerca das crianças, das infâncias e de sua educação. Já nessa época, questões referentes às políticas públicas chamavam minha atenção, especialmente a Lei Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que alterou alguns artigos da LDB, dispondo sobre o Ensino Fundamental de nove anos.

Inquietava-me, entre outros pontos, o fato de as crianças ingressarem – obrigatoriamente – na escola, ainda mais cedo. Minhas ideias encontravam consonância com o pensamento das outras professoras da escola e com uma parcela significativa da comunidade escolar, ainda que algumas famílias comemorassem tal ingresso. Lembro-me que, na época, iniciou-se um investimento mais acurado na “sistematização do conhecimento” nos anos iniciais, bem como um olhar mais atento às questões que poderiam estar preparando as crianças da Educação Infantil para posterior ingresso no Ensino Fundamental.

Hoje posso afirmar que essa experiência de aproximação, diria, de um refinamento no modo de olhar para as questões concernentes à alfabetização, aguçou – ainda mais – o meu desejo de investigar o cotidiano escolar, de buscar outras respostas para um tema que crescia aos meus olhos. Sem dúvida, não era a busca por respostas corretas, absolutas, acertadas, mas possíveis, contextualizadas, em consonância com a realidade vivenciada.

Concomitante à função de coordenadora dessa escola, ingressei no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação Ambiental⁴, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, e posso afirmar que cursá-lo possibilitou-me experimentar grandes desafios, quais sejam: conhecer, estudar e problematizar outros pressupostos epistemológicos; aprender a dar os primeiros passos na iniciação científica, transitando, assim, por espaços nunca antes

⁴ A dissertação defendida neste Programa de Pós-Graduação foi intitulada "Práticas educativas no contexto escolar e as manifestações dos princípios da Educação Ambiental" e defendida em 2004, sob a orientação da Profa. Dra. Cleuza Maria Sobral Dias e co-orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo Galiazzi.

explorados. A pesquisa apresentou-me – também – outras formas de “enxergar” a escola e seus contextos, assim como pensar sob uma outra ótica, em suas – também – protagonistas: as crianças, visto que, ao analisar os dados coletados em minha dissertação, encontrei como uma das categorias emergentes o diálogo como forma de reflexão a partir da própria ação.

Desse modo, ao realizar tal investigação, em que busquei compreender "*como se expressam os princípios de Educação Ambiental na prática educativa de uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental*", pude perceber a presença de três princípios fundamentais: cuidado, cooperação e diálogo. O *cuidado* é expresso através do acolhimento do outro nas interações sociais da referida professora. Esse outro, saliento, pode ser um colega, a mãe-professora, a instituição de ensino ou mesmo o planeta Terra; o *diálogo*, destacando especialmente a forma como o desenvolve e valoriza, parecendo ser ele uma possibilidade de aprendizagem no coletivo; e a *cooperação*, que parece manifestar-se desde as primeiras experiências como docente, expressa como uma preocupação com o lugar de trabalho, ressaltando-se o fato de disponibilizar-se a sempre ajudar o outro. A cooperação, nesse sentido, manifesta-se como uma espécie de zelo, engajamento e comprometimento com o trabalho coletivo.

Nessa linha, posso dizer que realizar o curso de mestrado contribuiu, entre outros fatores, para que, ao olhar acuradamente para a professora-sujeito desta investigação, eu pudesse aproximar, também, meu olhar das interações das crianças nos seus afazeres diários na escola, fazeres voltados, muitas vezes, ao exercício da Educação Ambiental como prática coletiva e permanente. Foi através desse olhar que me senti instigada à realização de novos processos investigativos, passando, ao concluir o citado trabalho dissertativo, a lançar esforços futuros para investir em outras pesquisas.

Contudo, posso afirmar que os referidos investimentos só foram possíveis a partir do ano de 2006, momento em que iniciei minhas atividades como Professora Assistente na Universidade Federal do Rio Grande – FURG e, com isso, tive a possibilidade de conhecer outros espaços, que se somaram às minhas experiências e possibilitaram outras formas de olhar a educação.

Em março de 2007, assumi, no curso de Pedagogia, disciplinas teóricas que tinham como função precípua, a discussão de aspectos ligados à infância, tais como seus fundamentos e sua história, assim como disciplinas de estágio obrigatório na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Já no mês de abril, vinculei-me ao Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de

Zero a Seis Anos – NEPE⁵ da FURG, assumindo, pouco tempo depois, em colegiado, a coordenação do mesmo.

Desde minha inserção no núcleo, em 2007, passei a problematizar e a realizar estudos direcionados à infância, às crianças, à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão contribuiu para que eu pudesse aprofundar ou mesmo investir em outros referenciais teóricos como, por exemplo, a Sociologia da Infância⁶ e a Antropologia da Criança⁷, cuja produção teórica se debruça, entre outras questões, no estudo das crianças, das infâncias e das culturas infantis.

Posteriormente, com o meu ingresso, em 2010, no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, questões ligadas às crianças e às infâncias entraram em cena novamente. Em princípio, meu intuito foi a investigação de cunho etnográfico acerca do lugar da infância e da cultura escolar na atual constituição societária. A pesquisa seria subsidiada pelos estudos da infância que vinha realizando em disciplinas oferecidas no próprio programa em que realizei o curso de doutorado.

Com minha inserção no programa e as discussões oportunizadas através dos estudos realizados, passei a interessar-me por outros caminhos, outras possibilidades, outros olhares, outras vozes... Sem dúvida, devo assumir aqui minha insatisfação teórica com a perspectiva que vinha estudando. Um desejo, talvez velado, de examinar minuciosamente outras abordagens científicas.

Interessante dizer que a ideia de romper com o já dado, com o já posto me acompanhava por algum tempo; talvez uma insatisfação com os caminhos já percorridos. Havia um tempo que vinha me sentindo desconfortável com questões alusivas à minha vida acadêmica – enquanto pesquisadora, as quais apontavam uma relação conflituosa comigo mesma, uma relação que pressupunha pensar sob outra, quiçá, outras óticas, a minha constituição profissional.

⁵ Inicialmente, as discussões, assim como os projetos promovidos pelo NEPE, respeitavam a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, estando os mesmos vinculados somente à Educação Infantil. Atualmente, o Núcleo promove ações que respeitam a tríade; suas ações, porém, contemplam desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, em 2010, passou a ser chamado de Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância.

⁶ A Sociologia da Infância é um campo de estudo que estabelece como desafio teórico-metodológico o entendimento das crianças como atores sociais plenos, capazes e competentes e, de acordo com Sarmiento (2006, p. 17), “estudar a infância a partir de seu próprio campo, portanto, a criança antes do aluno e a interação social inter e intrageracional antes da instituição” constitui um trajeto científico que a Sociologia da Infância propõe.

⁷ A Antropologia da Criança é um campo do conhecimento que se ocupa do estudo da criança, respeitando sua diversidade cultural. E ainda, as crianças enquanto atores sociais plenos, capazes e competentes. Conforme Cesar Filho (2012), a antropologia se dedica a compreender o ponto de vista do objeto estudado – no caso, ela busca saber como as crianças vivem e pensam o mundo, respeitando seu contexto sócio-cultural. Para tanto, o antropólogo recorre a técnicas como a etnografia, passa a conviver com seu objeto de estudo e experimenta as mesmas situações.

Eis que surgiu, em novembro de 2011, um convite para participar de um grupo⁸ cujos estudos estão ancorados na perspectiva pós-estruturalista. Iniciei, então, as leituras acerca de Michel Foucault. Com o passar do tempo e com a dedicação de quem quer aprender com o novo, com as possibilidades que encontrei, vi-me movida – novamente – pelas inquietações... pelas transições... pelas desconstruções, pelas rupturas...

Enquanto escrevia minha história como doutoranda, interessada na perspectiva pós-estruturalista, passei a realizar algumas disciplinas voltadas à ótica em questão; concomitante a essas realizações, envolvi-me com outras leituras que me possibilitaram ter o entendimento de que ler Michel Foucault estava e ainda está se constituindo – para mim – como uma das tarefas mais árduas e mais prazerosas já experimentadas. Árdua, pelo parco conhecimento das questões por ele tratadas; talvez pela proveniência de meus caminhos; prazerosa porque, ao passo que leio seus escritos, vejo suscitar em mim um desejo de ir além, de ir adiante e fazer agora, de outro jeito.

Nesse sentido, destaco Veiga-Neto e Saraiva (2001, p. 2), à medida que não só reconhecem, mas também explicitam a contribuição das teorizações foucaultianas para o campo da educação:

As teorizações de Michel Foucault têm sido de grande relevância para a pesquisa no campo da Educação, permitindo desenvolver trabalhos com abordagens que, em geral, se diferenciam pelo seu potencial de crítica radical ao presente. Observando-se o cenário acadêmico atual, constata-se um número crescente de produções de inspiração foucaultiana. Desses estudos vem resultando uma literatura que, apesar de ainda pouco extensa, tem uma importância difícil de superestimar.

É apoiada nesse movimento de busca, de construção, de reconstrução, de inquietação que pautei meus estudos e minhas ações. Contudo, trago, a seguir, algumas questões que – inicialmente – contribuíram para eu ter podido chegar ao meu tema de pesquisa. São elas: Quais as implicações da centralidade da infância na configuração dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais os efeitos das políticas públicas voltadas para o ciclo da infância na constituição dos sujeitos infantis? Que condições possibilitam a situação tal como a encontramos hoje? E ainda: Quais as implicações da centralidade da aprendizagem na configuração dos anos iniciais?

⁸ Cabe mencionar que este grupo é vinculado ao Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE, do Instituto de Educação – IE, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, e coordenado pela Profa. Dra. Maria Renata Alonso Mota e pela Profa. Dra. Kamila Lockmann.

Inquietada com as questões mencionadas, acompanharam-me na presente investigação algumas premissas, as quais foram contribuindo para que eu pensasse no meu tema de pesquisa, a saber, as políticas públicas concernentes ao ciclo da infância.

Assim, ao intentar *compreender quais os deslocamentos que estão sendo operados nas políticas públicas concernentes ao ciclo da infância*, parece-me que, a partir do novo ordenamento legal, Lei n.º 11.274/2006 – ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – mudanças significativas ocorreram, tendo como foco a escola e os sujeitos que a constituem, como, por exemplo, o ingresso obrigatório da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

Primeiramente, ajuda-me a pensar – no sentido foucaultiano – a tese de Mota (2010), quando pontua a existência de um novo lugar no espaço do Ensino Fundamental de nove anos, o que provoca uma mudança na estrutura, bem como na cultura escolar; ainda a pesquisadora afirma que “existe uma produção de sujeitos mais eficazes para o mercado e a lógica neoliberal”, levando-nos a entender que um novo sujeito está sendo pensado, engendrado, por assim dizer.

Com a citada mudança, houve um alargamento no tempo escolar, passando de oito para nove anos o período que a criança deve permanecer no Ensino Fundamental. Acompanhando tal mudança, ocorre a troca da nomenclatura, aparecendo, no lugar das séries – novamente – os ciclos e, com isso, os três primeiros anos passam a ser chamados de “ciclo da infância”.

Nesse sentido, ao entrar em contato com os documentos alusivos ao ciclo da infância, parece-me que a ênfase recai em aspectos direcionados ao respeito às singularidades e às peculiaridades da infância, primando pela aprendizagem sim, mas também obedecendo à lógica de que é preciso brincar para aprender. Surge, portanto, uma nova roupagem para a aprendizagem.

Posteriormente à Lei n.º 11.274/2006 – ampliação do Ensino Fundamental para nove anos –, em julho de 2012, é instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁹ – PNAIC, o qual, ao referir-se aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, denomina-os “ciclo da alfabetização”, definindo-o como “um tempo sequencial de três anos (seiscentos dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão dos textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de

⁹ Em julho de 2012, o governo federal, através do Ministério da Educação – MEC, publicou no Diário Oficial da União a Portaria Nº. 867, de 04 de julho de 2012, a qual institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e define suas ações e diretrizes gerais.

referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento”.

Com isso, parece-me que, ao centrar sua atenção em aspectos estritamente ligados à aprendizagem, passa-se do ciclo da infância para o ciclo da alfabetização, o qual tem sua primazia nas questões relacionadas à aprendizagem no tempo certo, sobretudo na idade certa, qual seja, até os oito anos. Dessa forma, o deslocamento do ciclo da infância para o ciclo da alfabetização, o qual compreende uma ampliação do tempo da alfabetização, encontra-se em uma relação de imanência com o alargamento das funções da escola.

Há um processo de (des)centralização da alfabetização, visto que, concomitante ao fato de a alfabetização vir ganhando uma centralidade nos discursos veiculados pelas políticas públicas do Ensino Fundamental de Nove Anos, há uma ampliação, um alargamento em termos de tempo destinado à aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, ao se instituir o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ocorre um alargamento do tempo alusivo às atividades concernentes à alfabetização que, na nova versão, deixam de ser realizadas em um ano e passam a ocupar o tempo de seiscentos dias letivos, estimados em três anos. Simultaneamente, também ocorre uma ampliação das funções da escola, possibilitando a criação de outros programas governamentais.

E, finalmente, parece que, ao ampliar as funções da escola, através de ações como, por exemplo, o “Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Escola Sustentável”, além dos conhecimentos curriculares oportunizados pela instituição de ensino, entram em cena outras questões, entre as quais, a sustentabilidade ambiental.

Tal programa foi lançado em maio de 2013, através da Resolução/CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013, que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuam alunos matriculados na Educação Básica, de acordo com dados extraídos do Censo Escolar do ano imediatamente anterior ao repasse, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade sócio-ambiental nas unidades escolares.

O programa pretende disponibilizar recursos financeiros, uma vez que conta com um orçamento de R\$100 milhões de reais às escolas que desenvolverem projetos voltados à sustentabilidade ambiental. Amparados por frases “Sinal verde para a energia positiva e consciente” e “Educação Ambiental também faz parte do nosso currículo”, a iniciativa do MEC vem ganhando um número bastante expressivo de adeptos.

Com base nas informações mencionadas, bem como no referencial teórico já apontado, pautei minha pesquisa. Realizei, para tanto, uma análise documental, em que me

debrucei nos documentos oficiais concernentes ao ciclo da infância e, com isso, procurei “entender os jogos intrincados de poder que atingem e capturam a infância”, tal como aponta Bujes (2002, p. 270).

Então, para dar continuidade à escrita da tese, na seção que segue, pretendo abordar a perspectiva teórica sob a qual este trabalho foi realizado, trazendo alguns aspectos que considero importantes para a sua tessitura, como, por exemplo, a contribuição de autores potentes no processo da investigação.

1.2 Vertente pós-estruturalista: ensaios e aproximações

Mesmo quando se escolhem antecipadamente as perspectivas teóricas, os autores, as ferramentas metodológicas e o corpus de uma pesquisa – elementos com os quais construímos nossos problemas, formulamos nossas perguntas, chegamos a algumas respostas que, por sua vez, apontam para novas perguntas –, é no decurso do trabalho que podem se abrir as possibilidades até então impensadas e talvez mais instigantes. E, como todos sabemos, novas possibilidades só são percebidas como tais se estamos abertos ao novo, atentos ao inusitado e insatisfeitos com o que temos.

(Veiga-Neto, 2004, p. 133)

Ao ler as palavras de Veiga-Neto, remeto-me, de imediato, à ideia do novo, que vem acompanhada da busca por outras possibilidades e movida pela insatisfação experimentada anteriormente.

Novas possibilidades... novos desafios!!!

É afinada com essa lógica que fui interpelada pelo desejo de escrever acerca da perspectiva pós-estruturalista. E ainda de realizar algumas aproximações com o campo da Educação Ambiental. Meu intuito foi desafiar-me a romper com velhos dogmas, com certezas estabilizadas, com horizontes delineados e definidos que, supostamente, estariam a minha espera ao término do percurso realizado para desenvolver minha pesquisa.

Assim, longe das bases assentadas e estruturadas pela Modernidade, este texto é inspirado pela perspectiva pós-estruturalista, sobretudo, inspirado em autores, tais como Michel Foucault e Felix Guattari, que me provocam a pensar e a problematizar questões anteriormente dadas como naturais. Portanto, meu objetivo é discorrer acerca de tal perspectiva e desafiar-me na intenção de realizar algumas aproximações com o campo da Educação Ambiental (EA).

Para tanto, em um primeiro momento, aponto algumas questões relacionadas à

perspectiva pós-estruturalista, com o objetivo não só de situá-la, mas de dar visibilidade a sua contribuição, no que tange às pesquisas em educação, sobretudo, a minha pesquisa.

Após, trarei a EA como uma ferramenta potente para pensar a crise ambiental instalada na atualidade e, assim, junto com Foucault e Guattari, ensaiar algumas possibilidades de provocar o pensamento, de balançar as certezas que nos movimentam, de desestabilizar as afirmações genéricas que encontram consonância no biocentrismo e no antropocentrismo como formas únicas de se relacionar com o mundo.

1.2.1 De quando as incertezas nos atravessam: problematizações pós-estruturalistas

O que importa mesmo é, junto com Foucault, tentarmos encontrar algumas respostas para a famosa questão nietzschiana – que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos? –, para a partir daí, lançarmos adiante para novas perguntas, num processo infinito cujo motor é busca de uma existência diferente para nós mesmos e, se possível, uma existência melhor.

(Veiga-Neto, 2011, p. 11)

Nesta seção, onde pretendo discutir especialmente a respeito da escolha da abordagem teórica elencada para realizar a pesquisa, a perspectiva pós-estruturalista, inspiro-me nas palavras de Veiga-Neto. Assim, as palavras iniciais que constam na epígrafe, convidam-me a examinar árdua e exaustivamente os meus feitos enquanto sujeito, enquanto professora-pesquisadora no campo da infância e a examinar, também, as possibilidades de pensar em uma existência diferente e, se possível, melhor, conforme aponta o autor.

Talvez, nesse contexto de pesquisa em que me encontrei inserida, examinar meus feitos possa ser traduzido como olhar para as contribuições da investigação que realizei. Contribuições essas que não apontaram caminhos corretos, certos, únicos, mas que motivaram, provocaram, instigaram o pensar em outras formas de ser e estar no mundo.

Na linha do exposto, concordo com Faé (2011) e sua afirmação de que “em um trabalho acadêmico é importante fazer escolhas e demarcações”. E, nessa direção, ao seguir as escolhas, vi-me cercada por novas e proíficas possibilidades. Vi-me, sobretudo, instigada e apaixonada pelas investigações que ocuparam meu cotidiano enquanto pesquisadora e é por isso que sinto a necessidade de abordar alguns aspectos referentes ao pós-estruturalismo.

O pós-estruturalismo trata-se de uma vertente filosófica que, entre outras questões, promove uma radical crítica à verdade, escapando, assim, de uma visão única. Friedrich

Nietzsche (1844-1900) e Martin Heidegger (1889-1976), entre outros, são importantes teóricos para esse estilo de filosofar e ambos têm suas produções na direção oposta ao pensamento estruturado, diria, essencialista.

À guisa de informação, o estruturalismo, longe de ser uma escola, é uma importante abordagem do pensamento, cujo precursor é o suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913). Já o estruturalismo francês, signatário da abordagem supracitada, tem em Lévi Strauss um dos seus expoentes e como método de análise, as “estruturas” que servem – *grosso modo* – de modelos explicativos da realidade de uma dada sociedade. Assim sendo, assume-se a crença de que o ser humano, possuidor de estruturas pré-existentes, obedeça a uma lógica social externa em detrimento de uma vontade individual, cumprindo as determinações da sociedade. Segundo tal lógica, o ser humano estaria representando a reprodução das estruturas coletivas.

Em contraposição, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari, assim como outros autores na esteira da vertente pós-estruturalista, partem de uma crítica radical feita por Nietzsche para pensar a Modernidade. Dessa forma, provocações e problematizações concernentes a questões que dizem respeito às metanarrativas contidas nos discursos modernos são um imperativo pois, nessa abordagem, interessa-nos saber “como nos tornamos aquilo que somos”.

Em relação à Modernidade, Veiga-Neto (2006, p. 14) chama a atenção, afirmando que “hoje parece claramente estar havendo a própria dissolução do moderno – em termos das suas metanarrativas, das suas lógicas políticas e culturais, das suas formas de vida”. Nessa ótica, o conceito de verdade é desafiado, é assim posto em suspeito, em desconfiança, pois não há mais a intenção de busca pela verdade única, pelo sentido oculto, ou mesmo pela origem das coisas. Já em relação à origem, Foucault (2012, p. 59) aponta que:

A história ensina também a rir das solenidades da origem. A alta origem é o “exagero metafísico que reaparece na concepção de que no começo de todas as coisas se encontra o que há de mais precioso e de mais essencial”: gostasse de acreditar que as coisas no início se encontravam em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã. A origem está sempre antes da queda, antes do corpo, antes do mundo e do tempo; ela está do lado dos deuses, e para narrá-la se canta sempre uma teogonia.

O que se quer, então, é desconfiar das bases em que foram assentadas nossas certezas, vasculhar os ditos e não ditos, os discursos que foram, ao longo da história, forjando o humano. Não se trata de desconsiderar ou mesmo desconstruir o que nos tornamos com base em novas verdades ou, ainda, buscar outras formas de interpretá-las, de buscar a essência das

coisas, mas, reitero, de ouvir outras vozes, de problematizar *como se dá* a construção do humano.

Veiga-Neto (1995, p. 9) vai dizer que as “promessas feitas pelo Iluminismo – de emancipação e liberdade social e política como resultados do uso da razão –, mais do que nunca têm se mostrado distantes”. Pode-se dizer que o Iluminismo é um movimento cultural originado na Europa dos idos 1650, 1700 e tem nos filósofos John Locke (1632-1704), Baruch Spinoza (1632-1677), Pierre Bayle (1647-1706), e no matemático Isaac Newton (1643-1727) seus principais pensadores. Na França, país considerado centro do Iluminismo, destacam-se Voltaire (1694-1778), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Montesquieu (1689-1755), Denis Diderot (1713-1784) e Jean Le Rond d’Alembert (1717-1783) como seus principais filósofos.

Tal movimento, propalado pela elite europeia, tinha como primazia o domínio da razão – homem como o centro – em detrimento da visão teocêntrica, que lograva créditos às crenças religiosas e ao misticismo.

Assim, entendo que a crise instalada na atualidade, decorrente das incontáveis transformações advindas da ciência e da tecnologia, não atinge somente as instituições, mas, sobretudo, a nossa maneira de enxergar e de viver o mundo, diria, nosso jeito de ser e estar em um mundo que não nos oferece mais certezas. Daí dizer que as promessas feitas pelo Iluminismo já não fazem mais sentido, já não nos oferecem garantias como outrora.

Posso sublinhar que a crise instituída é, hoje, muito mais epistemológica. E, acompanhando-a, surgem no atual cenário, uma série de possibilidades no campo da educação, traduzidas em grandes teorias. Essas teorias, por sua vez, podem ser divididas em duas vertentes, as quais segundo Veiga-Neto (1995, p.11-12), são assim anunciadas:

São internas aquelas formulações que se situam dentro do próprio enquadramento iluminista e, a partir daí, desenvolvem análises que querem problematizar a razão científica e os fundamentos sobre os quais elas mesmas se assentam. (...) Pertencem à vertente externa as formulações que procuram se situar pelo “lado de fora” dos cânones daquela racionalidade iluminista, para tentar entender como viemos nos tornar o que somos, como viemos parar onde estamos.

Em consonância com o recém-exposto, posso dizer que a vertente interna traz, sobretudo, reflexões realizadas pela Teoria Crítica, pelo Iluminismo e pela Epistemologia. Veiga-Neto (2004, p.132), ao referir-se às teorias e perspectivas filosóficas, sociológicas e psicológicas, afirma que “ao mesmo tempo em que boa parte do eto desse campo aponta para o sentido prospectivo, as paisagens sociais parecem cada vez mais enevoadas, com um futuro

incerto e até mesmo sombrio”. E continua: “Foram em boa parte alimentadas pelo diferencial entre o “temos de mudar!” e o “que e como fazer para mudar?” que floresceram algumas importantes contribuições pedagógicas (teóricas e práticas) nas últimas décadas”.

Ao distanciar-se da racionalidade iluminista, a vertente externa pretende rejeitar a sua Razão Transcendental, colocando a ênfase no *a priori* histórico, destacando, assim, a contingência, que passa a ser central para tal vertente. Fazer uma análise externa implica, então, problematizar os discursos que se impõem como verdade; significa, ainda, problematizar o que dizemos que a realidade é. Isso nos ajuda a pensar que, ao realizarmos pesquisas envolvendo a Educação Ambiental a partir de uma perspectiva Pós-Estruturalista, supõe que nos situemos na exterioridade dos discursos que circulam sobre esse campo, a fim de tentar entender como vem se constituindo e, ao mesmo tempo, constituindo modos de pensar e viver o planeta.

Nessa perspectiva externa, compreende-se que as bases sociais nem sempre existiram, não são elementos já dados, mas constituídos, inventados a partir de nossa própria experiência social. Assim, o tecido social está sempre constituindo a realidade.

A partir das considerações feitas acima, podemos perceber que Michel Foucault, ao propor um deslocamento da transcendência para a contingência, traz diversas e profícuas contribuições para pensarmos tanto em termos filosóficos quanto para pensarmos a realidade do nosso viver cotidiano. Foucault, ao rejeitar o Iluminismo, encontra na sua obra uma oportunidade para pensar de forma diferente das bases assentadas na tradição filosófica moderna e, assim, imbuído pelo desejo de ir além do já dito, do já sabido, tece novos conceitos e busca fazer relações até então impensadas. É, portanto, inquestionável a potência desse autor que jamais desejou ser um modelo, pois não pactua com a tradição cultural que torna um pensamento dominante, capaz de ignorar outras vozes e outras discursividades.

Veiga-Neto (1995, p. 16) acredita que “exatamente por ter centrado suas investigações em torno de processos de subjetivação e ter usado o fio do poder para costurar esses processos, a perspectiva foucaultiana tem uma importância ímpar para a análise das relações entre sociedade, cultura, educação e subjetividade”. Para avançarmos na discussão, ainda que de forma breve, entendo ser importante destacar o conceito foucaultiano de poder.

Foucault não produziu, em seus estudos, uma teoria alusiva ao poder; antes, ele o entende como um fio condutor, uma prática que se engendra na trama histórica das relações entre os indivíduos. Assim, para Foucault (2010, p. 26),

O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor,

como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Entre outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles.

Nessa linha, não há, para o filósofo, um detentor do poder que localizaria o dominador de um lado e os dominados, de outro. É rejeitável, também, a ideia de uma natureza ou de uma essência, cuja origem fosse possível buscá-la, tomá-las emprestadas e utilizá-las. Para esse autor, o poder só pode ser exercido em rede em que o indivíduo ora o exerça, ora seja submetido a ele.

Ao abordar o poder, conforme a passagem destacada, o filósofo o descreve de forma a destacar que as relações de poder são constitutivas, contrariando as formas negativas de descrição do mesmo. A respeito disso, Foucault (2011, p. 185) adverte que:

Temos de deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.

Assim, o poder, em sua positividade, produz saberes e fabrica verdades, construindo realidades. Destaco ainda que os saberes, para Foucault, são constituídos historicamente, engendrados a partir dos diferentes enredos tecidos na trama social. Importante ainda mencionar que tais saberes intentam “acolher” uma vontade de poder que, longe de ser neutra, é intencional. Parafraseando Veiga-Neto (2011), há uma vontade de potência, ou seja, uma intenção de governar, de dirigir as condutas individuais ou coletivas e eis, então, o poder, como resultado dessa vontade.

O poder é, assim, uma ação sobre as ações e se manifesta quando há uma vontade de potência, uma vontade “que cada um tem de atuar sobre a ação alheia” conforme aponta Veiga-Neto (2011, p. 121). Dessa forma, os saberes são engendrados para atender a essa vontade, de sorte que saber e poder, quando articulados, operam um discurso.

Tomo aqui o discurso da infância, pelo qual somos atravessados cotidianamente. É este, a exemplo de outros, produzido em uma contingência histórica e temporal e sempre articulado em estratégias de poder, imerso em um jogo de relações. E por estar em constante transformação, movimenta-se em diferentes espaços e lugares que também não são os mesmos.

Alinhada com esse pensamento, proponho alguns questionamentos, ou algumas provocações que caminham na contramão da vertente estruturalista. Desejo, portanto, a partir de tais provocações, abrir possibilidades para a problematização, para suscitar a dúvida, colocando sob suspeita as afirmações genéricas. Desejo, sobretudo, pensar no quão profícuas são as contribuições que a vertente pós-estruturalista tem oferecido ao campo da educação, aqui, especialmente na minha investigação.

Nessa lógica, entendo ser admissível pensar em outras possibilidades de conceber a história das coisas tal como foram contadas, escritas e reiteradas por discursos desenhados a partir de verdades construídas de maneira incontestada, os quais contribuíram para a naturalização das formas de pensar e de agir. E no caso do presente estudo, interessa saber a quem servem e a quais interesses as políticas públicas concernentes ao ciclo da infância estão atreladas, assim como pensar em que maneiras de viver este mundo estão sendo propostas no contexto contemporâneo.

Assim, para a realização de tal investigação, debruçei-me nos documentos oficiais do Ministério da Educação, alusivos ao Ensino Fundamental de nove anos e, especialmente, os do ciclo da infância e do ciclo da alfabetização e, ao examiná-los, atentei para os deslocamentos que foram e ainda estão sendo operados. Para tornar possível a análise empreendida, tomei emprestadas algumas ferramentas conceituais, a exemplo da biopolítica e do governmentalismo, as quais receberão destaque no capítulo metodológico; já a governamentalidade, expressão cunhada por Michel Foucault, foi utilizada como uma grade de inteligibilidade, tendo também destaque no capítulo recém-mencionado.

Na próxima seção, pretendo abordar a Educação Ambiental que, enquanto campo de saber, tem sido também uma potente ferramenta para nos auxiliar a pensar e – principalmente – problematizar a atual constituição societária, assim como questões alusivas aos modos de viver um mundo a ela atrelados, sejam esses individuais ou coletivos.

1.3 Pós-Estruturalismo e Educação Ambiental: aproximações inusitadas

Pensar a Educação Ambiental através de uma articulação ética e política talvez seja uma possibilidade de criarmos outras formas de pensar, com indicações de linhas de recomposição em outros e novos contextos históricos em que seja possível a existência humana. Talvez seja necessário reinventar práticas efetivas de experimentação e maneiras de ser no contexto social, mental e ambiental que se configura neste século XXI.

(Henning, 2012, p. 243)

Inauguro esta seção com o objetivo de discorrer sobre a Educação Ambiental (EA) e, ainda, realizar algumas aproximações com a vertente pós-estruturalista; sobretudo, dialogar acerca das suas possíveis contribuições ao meu trabalho de pesquisa.

Portanto, desejo mostrar como, ao longo da minha trajetória acadêmica, fui movimentando-me nesse campo de conhecimento e, assim, paulatinamente, fui (e ainda estou) realizando alguns deslocamentos no modo como olho e, por assim dizer, concebo a pesquisa no campo acadêmico. Desejo também mostrar como tais deslocamentos foram operados.

No movimento empreendido, entendo como importante destacar a minha experiência enquanto mestranda em Educação Ambiental (nos idos de 2003-2004), a qual me possibilitou uma incursão, pela primeira vez, no campo da EA e, acima de tudo, trouxe contribuições relevantes no que tange à realização de uma pesquisa acadêmica.

Assim, durante a investigação, meu objetivo foi “compreender como se expressam os princípios de Educação Ambiental na prática educativa de uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada situada na cidade do Rio Grande RS”; eram, portanto, outras as questões que me inquietavam naqueles tempos. Na ocasião, minha pesquisa esteve ancorada na perspectiva crítica, a qual, segundo Loureiro (2009, p. 77), para ser efetivada,

[...] é necessário uma ação educativa, integral e articulada a outras esferas da vida social para que se consolidem políticas públicas democráticas e iniciativas capazes de levar a rupturas com o modelo contemporâneo de sociedade.

No campo da Educação Ambiental, tal perspectiva vai ensejar a participação política nos modos – individual e coletivo – em espaços públicos e privados, com a intenção de dialogar, de refletir e de problematizar questões atinentes à constituição societária contemporânea, vinculadas ao já referido campo. O objetivo é estabelecer discussões sempre no sentido da proposição, ou seja, trazer contribuições que apontem ações capazes de transformar o *status quo* em outras possibilidades de estar no mundo, entendidas como mais justas, mais fraternas, mais ecológicas, mais equilibradas. Esse modo de pensar e de viver a EA tem impulsionado vários trabalhos acadêmicos e outros tantos projetos vinculados, muitas vezes, ao terceiro setor.

Na linha do exposto, meu interesse foi pesquisar, questionar e, sobretudo, problematizar questões como: “Quais princípios de Educação Ambiental emergem da prática educativa analisada?” e “Quais os possíveis significados que a professora dá a esses princípios?”.

Durante a realização desta pesquisa, interessava-me saber a origem da Educação Ambiental; buscava conhecer, em uma linha cronológica, a sua história, suas lutas, seus conflitos, sua composição para que, partindo de alguns pressupostos teórico-metodológicos, eu pudesse direcionar meu olhar aos elementos entendidos como centrais no meu estudo, os princípios da Educação Ambiental apontados por Barcelos (2003): cuidado, cooperação e diálogo.

Passados alguns anos, vejo-me movida pelo desejo não de transformação macro, de respostas acertadas e adequadas à dada realidade, à dada fabricação e invenção, mas pelo movimento de busca, de procura por outras possibilidades, outros modos de ser e estar no mundo contemporâneo. Modos que revelam não mais a verdade, mas ensejam o entendimento das coisas, das proveniências, das suas tessituras e dos modos como são encerradas/consagradas e também ditas certas verdades, afastando, dessa forma, outros modos de concebê-las.

Assim, longe de desconsiderar meus feitos enquanto mestranda, o que procurei foi interrogar-me acerca de questões alusivas à atual constituição societária, para que assim eu pudesse contextualizar meus estudos em um cenário contemporâneo, apoiada na vertente eleita para realizar tal intento: a pós-estruturalista.

Propus, para tanto, um deslocamento no modo de olhar para as questões ambientais e procurei convergir meus pensamentos e minhas ações não mais no *o que é isso*, mas nas *possibilidades de sua emergência e nas formas de sua fabricação*.

Portanto, ao lançar mão da Educação Ambiental neste trabalho de cunho investigativo, estou entendendo-a como um campo do saber que se constituiu em meados do século XX e que está intimamente relacionado ao movimento ecológico. De acordo com Carvalho (2008, p. 51):

A EA é parte do movimento ecológico. Surge da preocupação da sociedade com o futuro da vida e com a qualidade da existência das presentes e futuras gerações. Nesse sentido, podemos dizer que a EA é herdeira direta do debate ecológico e está entre as alternativas que visam construir maneiras de os grupos sociais se relacionarem com o meio ambiente.

Em consonância com tais ideias, cabe mencionar que estou entendendo a Educação Ambiental como um campo do saber específico e o adjetivando como problematizador, conforme sugere Henning (2012). A autora o define como tendo preocupação analítica, não propositiva, no qual as verdades são colocadas em suspenso. Destaca também sua perspectiva culturalista e um olhar ecosófico.

Nessa linha, Foucault (2010, 2011 e 2012) e Guattari (1990), constituídos como importantes autores da vertente Pós-Estruturalista, ajudam-me a pensar as seguintes questões: “Como nos tornamos aquilo que somos?”, “Como nos tornamos sujeitos ambientais?”, “Quais as condições de possibilidade para que tudo isso aconteça?” e “Como se institui um saber como legítimo?”.

As questões levantadas são pertinentes pois, como afirmei na seção anterior, vejo-me movida pelo desejo não de transformação macro, de respostas acertadas e adequadas à dada realidade, à dada fabricação e invenção, mas de buscas por outras possibilidades, outros modos de ser e estar no mundo contemporâneo. Modos que revelam não mais a verdade, mas ensinam o entendimento das coisas, das proveniências, das suas tessituras e dos modos como são encerradas/consagradas e também ditas certas verdades, afastando, dessa forma, outros modos de concebê-las. É sob esse prisma que pretendo empreender as discussões aqui propostas.

Nesse sentido, pensar a Educação Ambiental a partir de outras bases é um desafio – entre tantos – a que me proponho. Com isso, não quero dizer que estou jogando fora todo um arcabouço teórico que fora construído ao longo da história, ou mesmo desconsiderando a seriedade com que incontáveis trabalhos acadêmicos de renomados pesquisadores foram e estão sendo construídos. Trata-se sim de fazer uma escolha que exige a realização de alguns deslocamentos, assim como aproximações do olhar, a outras questões que ora me instigam e me inquietam.

Seguindo tal linha, concordo com Henning (2012, p. 242) quando, enquanto pesquisadora no campo da Educação Ambiental, propõe-se a “aceitar o convite de provocar o pensamento, de compor resistências e criações diante de discursos instaurados como verdadeiros neste tempo em que se consolida uma forma de ser, viver e sentir a educação ambiental”.

Embalada pelas palavras da autora citada, pretendo propor uma aproximação do olhar ao que Guattari (1990, p. 8) chama de “articulação ético-política”, a “ecosofia – entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana)”. Ao parafrasear o autor, afirmo que há, em tempos contemporâneos, uma crise ecológica na qual transformações técnico-científicas estão sendo capazes de engendrar fenômenos de desequilíbrio, ameaçadores da vida humana. Concomitante a isso, os modos de vida encontram-se em progressiva deterioração.

A aludida crise, que vem crescendo exponencialmente desde meados dos anos 1990, traz, entre tantas consequências, uma crise social. Há, contudo, por parte do ser humano, a

apropriação indevida dos recursos naturais e a subestimação das relações sociais, o que tem provocado uma série de danos não só materiais, mas uma "perda de qualidade" nas relações estabelecidas pelo homem.

Seguindo a mesma linha, nos próximos parágrafos, ainda que não pretenda uma discussão exaustiva acerca da articulação ético-política ou, conforme sugere Guattari (1990), os três registros ecológicos, ensejo discorrer sobre a mesma, tentando elencar aspectos relevantes que estão contribuindo para a tessitura da tese.

Nessa esteira, a ecosofia social pode ser entendida como um conjunto de práticas organizadas e pensadas pela sociedade que agora se encontram remodeladas, diria, redimensionadas, experimentadas individual ou coletivamente. Práticas que pressupõem vivências e experiências pautadas por novas formas de pensar e de viver em grupos. Nas palavras de Guattari (1990, p. 16), a ideia é “reconstruir o conjunto das modalidades do ser-em-grupo”.

Sendo assim, a ecosofia social estaria ocupando-se em operar as urgentes e necessárias transformações para a convivência entre as pessoas, passando a atuar nos mais distintos espaços. Com isso, estaria permeando as relações desde um espaço micro (incluindo por exemplo, a família, os círculos de amizade e outros espaços destinados ao convívio social), até um espaço macrosocial (com abrangência de instituições de larga escala social). Contudo, a ecosofia estaria realizando uma reconstrução das relações humanas, com vista a trazer, sobretudo, outras possibilidades de relacionamento entre as pessoas.

A ecosofia mental, por sua vez, de acordo com o autor, “será levada a inventar a relação do sujeito com o corpo, com o fantasma, com o tempo que passa, com os ‘mistérios’ da vida e da morte” (Guattari, 1990, p. 16). Assim, tal ecosofia diz respeito à subjetividade humana e as suas relações consigo, com o outro e com o planeta, distanciando-se do conformismo e da manipulação realizadas pelos ideais que visam à uniformização midiática e telemática. E é através de interconexões com as esferas social e ambiental que a ecosofia social acredita nas proposições ecológicas e na reinvenção das relações.

Por último, mas não menos importante, está a ecosofia ambiental, cuja síntese apoia-se na ideia de uma ética política e em ações sustentadas pelo equilíbrio na relação homem/natureza. Com isso, Guattari propõe uma necessidade não só de pensarmos, mas, sobretudo, de vivenciarmos tais relações de forma sustentável, com vistas a uma política direcionada ao destino da humanidade. Desse modo, o autor acredita que só é possível uma resposta à crise ecológica com uma “autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais” (Guattari, 1990, p. 9).

Tal revolução estaria sendo operada a partir da realização individual e coletiva de novas práticas sociais e estéticas, de novas práticas na relação consigo e com o outro, as quais, por sua vez, estariam pautadas por novas formas de ser e estar no mundo, primando, sobretudo, por espaços de maior equilíbrio entre homem e natureza.

Dito de outra maneira, a ecosofia, ao articular novas práticas sociais, estaria fomentando uma ideia segundo a qual a revolução não se daria no sentido de transformações em nível macro, mas, antes, seria essa transformação uma possibilidade cotidiana de romper com as posturas atuais. E, através de pequenas revoltas, engendrar rupturas nos modos de viver, os quais passariam a ser pautados por relações de equilíbrio entre o homem e a natureza, afastando, portanto, a ideia antropocêntrica que parece reger as relações sociais, econômicas, ambientais e culturais na contemporaneidade.

Em concordância com o exposto, penso que, diante das vastas transformações sociais, culturais, econômicas, políticas, enfim, observadas na atualidade, não é mais possível pensar o ambiente sem pensar o ser humano e, ainda, sem fazer a seguinte interrogação: “Que modos de viver estão sendo pensados e por que não dizer inventados na atual constituição societária?”.

Ao utilizar-me dos estudos de Guattari (1990), é possível verificar que a atual constituição societária levou, dentre outras consequências, a uma deterioração das relações sociais, advinda da crise ambiental e motivada também pela aceleração das atividades desenvolvidas pelo ser humano, assim como pelas transformações científicas, o que, conseqüentemente, me leva a pensar, junto com o autor, em outras possibilidades de viver a sociedade, pautadas, talvez, pela ecosofia. Desse modo, concordo com Henning e Garré (2010, p. 8), quando afirmam que:

[...] a educação ambiental é um campo de saber que escapa de questões simplesmente ecológicas, de preservação do meio ambiente, de espécies, de reciclagem de lixo. Percebemos que a educação ambiental é uma prática que configura aquilo que Guattari denomina “ecosofia”. Uma ecosofia como prática ético-política e estética no que se refere à maneira de viver no planeta sob a aceleração das modificações científicas identificadas no tempo em que estamos vivendo. Dentro de uma crise ecológica, de revoluções políticas, sociais e culturais deveremos reorientar nossos objetivos quanto à produção de bens materiais e imateriais e ao que se refere ao próprio ser humano.

Com isso, não estou defendendo uma concepção antropocêntrica, cujo surgimento se deu no Renascimento, a qual centra no ser humano todas as benesses possíveis advindas da natureza, aqui entendida como os elementos centrais da Terra. Assim, oriundos do grego,

antrophos (humano) e *kentron* (centro), pressupõem a separação entre homem e natureza, corpo e mente.

E é por isso que Michel Foucault (2010, 2011 e 2012) e Félix Guattari (1990) constituem-se, para mim, como potentes autores, por provocarem uma ruptura nos modos de pensar o já pensado, de conviver com o que é dado como legítimo, como natural, como verdadeiro, como consolidado. Ambos desestabilizam minhas certezas e fazem-me desconstruir as bases sólidas da minha educação moderna à medida que acenam com outras possibilidades nos modos de ser e estar no mundo. Tais autores, com suas respectivas obras, inquietam-me, motivam-me!

Foucault, ao propor o exercício do pensamento crítico, o qual pressupõe uma verificação constante do que se “olha” e de “como se olha”, provoca-me certas indagações que outrora não concebia, entre as quais: “Como as coisas funcionam?” e “Como as coisas acontecem?”. Assim, a partir de seus registros escritos e de discussões travadas em ambientes que objetivam problematizar e pesquisar, passo a pensar na Educação Ambiental apoiada em outras bases, entendendo-a agora como um campo de saber que não é dado, e sim construído numa complexa rede de saberes, em que, a exemplo de uma arena, muitas disputas acontecem, trazendo, contudo, implicações sociais, econômicas, políticas e certamente ambientais.

Busco inspiração em Foucault, especialmente pela sua vasta contribuição no que tange aos saberes, aos poderes e à formação do sujeito moderno. Eis que esses elementos possibilitaram-me pensar e, conseqüentemente, problematizar questões associadas à constituição da sociedade. Na esteira do pensamento do filósofo francês, Veiga-Neto (2011, p. 15-16) aponta:

Foi Foucault aquele que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado *sujeito moderno*. Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí ensinam, sejam eles pedagógicos ou não. Por isso, é no estado da obra do filósofo que se pode buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar.

Em concordância com o exposto, afirmo que o legado deixado pelo filósofo está para além de compreender o passado e suas relações com o mundo contemporâneo, a fim de provocar transformações capazes de salvar o mundo ou simplesmente propor críticas ao presente, mas sim de possibilitar o conhecimento acerca da proveniência das coisas, de

compreender que há uma intrincada relação de poder nos processos pelos quais fomos nos tornando sujeitos e que a vida cotidiana não decorre de processos ditos naturais.

Sim, e por isso parece-me relevante, pensar sobre as maneiras de viver no planeta e, no caso em foco, estou me referindo às políticas públicas instauradas no Brasil, mas que estão associadas a outras políticas de nível internacional, diria a uma nova razão governamental¹⁰. Exemplo disso vejo na cultura do empreendedorismo, a qual, segundo Gadelha (2009), é signatária da governamentalidade neoliberal norte-americana e traz como princípio orientador a “competição desenfreada” dos indivíduos e das coletividades, fomentando, assim, uma formação voltada à produtividade, à inovação e à flexibilidade, com vistas a preparar tais indivíduos não só para o próprio sucesso, mas, sobretudo, para o progresso da sociedade. Ainda de acordo com Gadelha (2009, p. 157),

A disseminação dessa cultura, sempre em estreita conexão com a educação, com as escolas, com os projetos sociais e assistenciais, esportivos e de formação técnico-profissional, vem sendo feita de tal modo a ampliar-se progressivamente, como estando associada a virtualmente tudo o que seria ‘decisivo’ e ‘bom’, não só para o sucesso dos indivíduos, em particular, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e bem-estar de toda a sociedade.

E, portanto, imbuída de tal perspectiva, é possível verificar que, atualmente, a sociedade vive uma série de relações complexas que concorrem para a subjetivação do ser humano em escala individual e coletiva, com o intuito de sustentar o seu *modus vivendi* que, inclusive, se projeta para preparar o futuro. Nessa linha, destaco o Projeto Dinheiro Direto na Escola – Escolas Sustentáveis que, conforme já mencionado, fomenta ações para ensinar a viver mais e melhor, propondo mudanças processuais e, por isso, constantes no modo de ser e estar em sociedade, com o objetivo de aliar desenvolvimento e sustentabilidade.

As referidas ações são corroboradas pelo exposto por Guattari (1990, p. 10-11), quando o mesmo afirma parecer provável “que o modo de viver contemporâneo decorre de uma complexificação extrema dos contextos sociais, econômicos e internacionais”.

Atravessada por essa complexificação e advinda das transformações decorrentes da ciência e da tecnologia, há uma crise ambiental, a qual vem engendrando novos e diferentes modos de ser e estar em um mundo que se globalizou. Sem dúvida, tais transformações ocasionaram o que chamamos de degradação na qualidade de vida.

¹⁰ Neste trabalho em que me inspiro em Michel Foucault, utilizo seus estudos acerca da governamentalidade, para, entre outras questões, usá-la enquanto grade de inteligibilidade. Importa mencionar também que a expressão “razão governamental neoliberal” está intimamente relacionada aos estudos do filósofo e será abordada no capítulo metodológico desta tese.

É inegável reconhecer que, nas últimas décadas, temos sido interpelados pelos discursos de crise ambiental. Em razão disso, interessa-me pensar tal crise e, na medida do possível, – através das pequenas revoltas diárias –, tal como aponta Foucault, ir criando espaços de resistência, ir na direção oposta à ideia panfletária de transformação do mundo, de mudanças macro.

Entendo que a Educação Ambiental, ao ser narrada, vai produzindo discursos, legitimando verdades e naturalizando determinados posicionamentos em detrimento de outros. Nessa lógica, pensar nas formas que a EA vem sendo narrada, em como nos tornamos sujeitos ambientais e quais as condições de possibilidade para que tudo isso aconteça são questões potentes para problematizarmos em nosso cotidiano.

Assim, ao realizar minha pesquisa, estaria pensando também nas tessituras da constituição societária contemporânea, nas suas formulações e, sobretudo, nos fios de sua proveniência. Elementos enredados em uma crise ambiental alimentada – também – pelas transformações técnico-científicas e pelos fenômenos de desequilíbrio ecológico, cujas consequências estão o uso indevido do meio ambiente e a deterioração das relações sociais, conforme aponta Guattari (2009).

Contudo, ao realizar a análise documental, estive atenta ao que estava sendo dito quando o assunto em questão é o ciclo da infância, hoje entendido como ciclo da alfabetização. Com isso, ao realizar uma aproximação com os documentos concernentes ao já referido ciclo, estive atenta para concepções, ideias, diria, bases, orientações que parecem, hoje, deslocar seu foco para uma alfabetização na idade certa em detrimento ao respeito pelas singularidades e pelas peculiaridades da infância, apontadas anteriormente.

Logo, é mister pensar nas implicações dessas novas políticas na constituição do sujeito infantil e, com o intuito de problematizar, no sentido foucaultiano, pensar como as políticas públicas concernentes ao Ensino Fundamental de nove anos, especialmente as alusivas ao ciclo da infância, estão produzindo discursos capazes de engendrar verdades e estabelecer certezas no que tange a um novo sujeito infantil. E, nessa direção, ir envidando esforços para examinar os processos pelos quais vão sendo moldados, formados, orientados, constituídos os sujeitos infantis.

Desejo que as provocações aqui levantadas contribuam antes no sentido de instaurar a dúvida e de provocar o pensamento. Que possibilitem desestabilizar certezas e pensar além do biocentrismo e do antropocentrismo, suscitados, muitas vezes, como verdades absolutas, modo único de se relacionar com o mundo.

Aliás, não é outra também a ideia de uma das políticas públicas aqui abordadas, PDDE

– Escolas Sustentáveis, pois é esta uma política que, entre outras ações, financia ideias que engendram novos modos de ser e estar no mundo, com vistas a viver mais e melhor, eis que a mesma entende a escola enquanto "incubadora de mudanças", na qual os sujeitos envolvidos, sejam eles estudantes, professores, funcionários, bem como a comunidade do entorno, através de processos educativos continuados e permanentes, possam, a partir de ações organizadas pela própria escola, transformar o seu atual modo de viver em sociedade, em modos consoantes à sustentabilidade sócio-ambiental, supostamente mais equilibrada e mais justa.

Com o intuito de dar continuidade à tessitura da tese, no capítulo que segue, "**Sobre campo teórico e ferramentas metodológicas**", abordarei os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa, apresentando desde questões relativas às premissas da investigação até as estratégias metodológicas utilizadas.

CAPÍTULO 2

"SOBRE CAMPO TEÓRICO E FERRAMENTAS METODOLÓGICAS"

2. SOBRE CAMPO TEÓRICO E FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

(Foucault, 2012, p. 52)

Pensar acerca das questões metodológicas na perspectiva teórica em que ora me movimento requer cuidado... Não há espaço para certezas, para respostas adequadas, absolutas, ou mesmo para terrenos firmes. Há, sim, terreno fértil para pensar a pesquisa, tomando como mote a ideia de que toda a verdade é contingente, é histórica e singular.

Nessa linha, ao eleger a perspectiva pós-estruturalista como aporte teórico, foi preciso romper com a herança moderna em que fui educada. Romper com o já dado, com o já posto. Abandonar de vez os antolhos que me apresentaram as certezas da vida, como se a verdade estivesse em algum lugar, oculta, à espera do encontro. E então, ao movimentar-me, precisei olhar para o material que compôs o *corpus* da análise, de maneira sempre desconfiada, suspeitando de algumas certezas que pareciam querer legitimar verdades absolutas, porque inquestionáveis. E foi assim, imbuída do desejo de buscar outras lentes, outras possibilidades para o movimento de investigação que não só tomei contato com o material eleito para realizar a pesquisa, mas, sobretudo, empreendi as análises. Essa, entre outras, foi a maior lição que experimentei na perspectiva em questão.

Em consonância com as ideias anteriormente apresentadas, minha intenção no capítulo presente é situar o leitor acerca dos caminhos trilhados, concernentes a esta pesquisa, isto é, de discorrer acerca do campo teórico e das ferramentas metodológicas. Dessa forma, o capítulo está organizado da seguinte maneira: inicialmente, apresentarei algumas questões que contribuíram para que pudesse pensar em minhas premissas e direcionar o olhar para o meu problema de pesquisa; posteriormente, farei uma incursão no que tange à questão do método na vertente pós-estruturalista, em especial na perspectiva foucaultiana, passando, mais tarde, pelas estratégias metodológicas, pelos materiais que compuseram o *corpus* da análise e, conseqüentemente, abordando as ferramentas conceituais utilizadas nesta investigação.

2.1 Delineamentos conceituais e metodológicos

É claro que fazemos pausas para planejar, anotar e avaliar os nossos movimentos; e para rever, ressignificar e olhar sob outros ângulos nossas perguntas e objetos. Mas o mais potente desses modos de pesquisar é a alegria de ziguezaguear. Movimentamo-nos ziguezagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. Ziguezagueamos entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar. Movimentamo-nos em zigue-zague no espaço entre as lutas particulares que travamos com aqueles/as que fazem parte da tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar "de fora" da busca por inventar outras práticas e participar de outras relações sociais, educacionais, políticas e culturais. É nesse entre, que é também espaço de luta com, de rever tradições e de experimentar outros pensamentos que construímos nossas metodologias de pesquisas pós-críticas.

(Meyer e Paraíso, 2012, p. 17)

E é nesse "entre" que fui me movimentando, buscando um outro jeito de fazer pesquisa... Para mim, um jeito novo! E assim, tomada pelo desejo de compreender quais os deslocamentos que estão sendo operados nas políticas públicas concernentes ao ciclo da infância, tomei como referência a perspectiva pós-estruturalista, buscando aproximações com o pensamento de Michel Foucault.

Seguindo tal linha, destaco a seguir algumas questões que me ajudaram a pensar no tema da minha investigação, qual seja, as políticas públicas alusivas ao ciclo da infância: Quais as implicações da centralidade da infância na configuração dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais os efeitos dessas políticas na constituição dos sujeitos infantis? Que discursos vêm aparecendo? Que condições possibilitam essa situação? E ainda: Quais as implicações da centralidade da aprendizagem na configuração dos Anos Iniciais?

A partir das questões citadas, elenquei premissas que me instigaram a pensar acerca do meu problema de pesquisa. Assim, elas provocaram-me o pensamento, desacomodaram-me as ideias e empurraram-me ao movimento.

Dessa forma, a partir da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, houve um alargamento no tempo

escolar, o qual passou a ter nove, e não mais oito anos, como ocorria anteriormente.

Com isso, o 1º ano, que poderá receber até 25 crianças por sala, é orientado através de várias publicações oficiais, apoiadas pelo Ministério da Educação, por parâmetros que remetem aos princípios norteadores da Educação Infantil, como, por exemplo, a organização da sala de aula, a disposição dos materiais, o espaço físico e o tempo de aprendizagem focado na singularidade, para citar alguns aspectos.

Entrementes, em julho de 2012, o governo federal, via Ministério da Educação – MEC publicou no Diário Oficial da União a Portaria Nº. 867 de 04 de julho de 2012, a qual institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas ações e define suas diretrizes gerais. Lendo tal publicação, assim como outros documentos que acompanham o lançamento e a divulgação do PNAIC, percebo que os objetivos são, de acordo com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, “reduzir a distorção idade-série; melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores e construir propostas para a definição de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental”.

Ao entrar em contato com as políticas públicas referentes aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, presentes nos documentos oficiais (legislação), e sobretudo, nos materiais que foram enviados às escolas aderentes ao PNAIC, percebo que estão sendo operados alguns deslocamentos no modo como se organizam tais documentos, diria até mesmo no modo como as práticas relacionadas ao ciclo da infância estão sendo orientadas.

Parece-me, portanto, que há um deslocamento na centralidade da infância, antes com acento na brincadeira, na ludicidade e, por assim dizer, na especificidade da infância, a qual era apontada visivelmente nos documentos pertencentes ao ciclo da infância. Com o advento do ciclo da alfabetização, ainda que tal especificidade esteja prevista nos documentos, o acento parece deslocar-se para a centralidade na aprendizagem da criança, que terá – agora – um tempo certo para aprender.

Logo, parece-me que a ideia de alfabetização, a partir das orientações previstas nos documentos relativos ao PNAIC, tem sua primazia pelo tempo certo, pela idade certa para aprender a ler e a escrever, eis que todas as crianças terão agora que aprender as habilidades e as competências da escrita e da leitura até os oito anos de idade.

Foi amparada pelas reflexões situadas anteriormente que ensejei compreender como as políticas públicas alusivas aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em consonância com outros discursos contemporâneos, ao operar deslocamentos, produzem efeitos e

contribuem para a produção ou fabricação de uma outra infância. Uma outra infância que, por sua vez, precisa aprender outras competências e outras habilidades consoantes à racionalidade neoliberal.

Conforme já mencionado em uma das seções anteriores, meu intento na pesquisa de doutorado foi debruçar-me nos materiais enviados às escolas participantes do PNAIC e, com isso, examinar minuciosamente, provocando não somente o olhar, mas, sobretudo, o pensamento, não mais na direção do esperado, do dito, do sabido, do adequado, mas sim, desconfiando de suas bases, de suas orientações acertadas.

Nessa direção, aliada à ideia do alargamento do tempo escolar destinado à alfabetização, passei a compreender que, com a proliferação das políticas públicas de educação com acento na inclusão, ampliou-se também a oferta de ações voltadas ao Ensino Fundamental. Tais ofertas, que se materializaram em programas e projetos, trataram de apontar outras possibilidades para a escola, entre elas, a ampliação de suas funções institucionais. Assim, não raro, encontramos a disseminação e a conseqüente proliferação de ações que outrora não aconteciam com tanta frequência na escola.

A título de ilustração, posso citar o Projeto Dinheiro Direto na Escola – Escolas Sustentáveis, que visa, sobretudo, promover uma educação para a sustentabilidade, acrescentando à escola a função de conscientizar, entre outras questões, acerca da importância da preservação do meio ambiente, não só para a sobrevivência, mas, principalmente, para uma melhoria na qualidade de vida dos seres humanos e do próprio meio em que estes se encontram inseridos.

No cenário em questão, considero importante destacar os constantes apelos à inserção e à posterior participação da Educação Ambiental na instituição escolar. Alimentada por diferentes discursos disseminados na sociedade e amparada pela legislação, a EA vai ganhando uma caráter de legitimidade e de urgência, colocando-a – mais e mais vezes – na pauta do dia.

Dessa forma, além do material enviado às escolas participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, passei a analisar também o material que compõe o PDDE – Escola Sustentável. Ambos, com suas orientações materializadas em ações que visam ao engajamento não só do adulto, mas sobretudo da criança, vão engendrando modos de ser que buscam uma modificação no sujeito infantil, porém, paulatina, constante. Importa mencionar que, no próximo capítulo, entre outras questões, discutirei o projeto "Escola Sustentável".

Assim, na direção da investigação realizada, cito Bujes (2003, p. 5-6) e sua afirmação de que investigar, nessa perspectiva, significa:

[...] desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento; significa perguntar pela produtividade de conceitos (...) significa entender os fenômenos humanos em sua indeterminação, em sua complexidade, em sua diversidade, em sua não-linearidade.

Buscando pautar minhas ações também nas ideias postuladas por Bujes, a primeira tarefa foi procurar material dos autores mencionados – Foucault e Guattari – e de outros que se debruçaram e ainda se debruçam na mesma perspectiva para, em seguida, lê-lo acuradamente, tentando uma aproximação e uma possível compreensão das ideias expressas. A busca foi movida, principalmente, pela necessidade que eu tinha de conhecer mais acerca da contribuição de tais autores para a educação, sobretudo, para a minha pesquisa. É necessário destacar aqui o quão difícil foi para mim esse primeiro momento. Tão logo li os primeiros artigos e livros, fui invadida pelos mais distintos e também contraditórios sentimentos e, como quem pisa em terreno desconhecido, fui paulatinamente sentindo-me convidada a registrar minhas construções, minhas rupturas...

Assim o fiz... e continuei constantemente a movimentar-me!

Seguindo a mesma linha, para dar continuidade ao meu trabalho, entendo como relevante discorrer acerca do método em Michel Foucault. Isso é importante porque, para o filósofo, método não é uma trilha a ser seguida por caminhos certos, os quais direcionam para “o lugar possível”, para “o único lugar possível”. Lugar esse que estaria à espera do pesquisador com as legítimas verdades a serem desveladas. Veiga-Neto (2011, p. 15-16), ao referir-se ao método em Foucault, assim pontua:

[...] é no estudo da obra do filósofo que se pode buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar. Por outro lado, não se deve procurar no pensamento foucaultiano um suposto remédio, seja para a Educação, seja para o mundo. Foucault não é um salvacionista na medida em que, para ele, não existe o caminho, nem mesmo *um* lugar aonde chegar possa ser dado antecipadamente. Isso não significa que não se chegue a muitos lugares; o problema é que tais lugares não estão lá – num outro espaço ou num outro tempo (futuro) – para serem alcançados ou a nos esperar.

E ainda, continua Veiga-Neto (2011, p. 17):

[...] a rigor, não existe algum método foucaultiano, a menos que se tome a palavra “método” num sentido bem mais livre do que os sentidos que lhe deu o pensamento moderno, principalmente a partir de Ramus e Descartes. Se entendermos “método”, então, como “uma certa forma de descrição”, poderemos dizer que a arqueologia e a genealogia são mesmo métodos que, como veremos mais adiante, Foucault tomou emprestados de Nietzsche para

desenvolver suas análises históricas.

Apoiada nas palavras de Veiga-Neto, ao ensejar compreender a questão metodológica em Foucault, diria que é necessário operar um deslocamento no que tange à forma como observamos as coisas, e centrarmos aí nossa atenção para *como as coisas se constituem* e não mais em *como as coisas são*. Assim, para mim, foi muito produtivo pensar nas "coisas" e em como tais "coisas" se constituem e no modo como são fabricadas e narradas, assim como também foi importante pensar nas implicações de mover-me em determinado solo teórico. Em consonância, segundo apontou Veiga-Neto, é preciso compreendermos a metodologia enquanto determinada forma de descrição.

Penso isso porque vivenciei tal processo ao longo de meu trabalho, visto que meu objetivo inicial era apenas analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. No entanto, durante a trilha de construção da tese, quando verifiquei o alargamento das funções da escola, senti necessidade de analisar também outras políticas públicas que caminhassem nessa direção e o PDDE – Escolas Sustentáveis mostrou-se bastante potente, uma vez que praticamente todas as escolas do município do Rio Grande, vinculadas ao PNAIC, aderiram também ao projeto Escolas Sustentáveis.

Assim, minha atenção ao debruçar-me nos documentos alusivos ao PNAIC e à Escola Sustentável centrou-se em compreender os deslocamentos que foram operados em tais ações, entendidas como parte de políticas públicas educacionais com acento na inclusão e, ao focar a atenção para tais deslocamentos, procurar entender como foi se constituindo a ideia de uma infância imbricada com uma racionalidade governamental neoliberal atuante na subjetivação de sujeitos infantis mais empreendedores, mais competitivos e, por assim dizer, capazes de governarem a si próprios.

Em Michel Foucault encontrei contribuições potentes, sobretudo, no que tange às ferramentas conceituais, localizadas especialmente no chamado 2º Foucault, e ainda que inexista um método, algumas ferramentas cunhadas pelo filósofo parecem ajudar na compreensão daquilo que foi dito anteriormente, isto é, que não existem verdades prontas, acabadas, mas que os conceitos que trabalhamos têm uma proveniência e são direcionados para algum lugar. Logo, embalada pelo desejo de retomar a discussão acerca das questões metodológicas, recorro a Veiga-Neto (2009, p. 416), o qual aponta que:

[...] a genealogia – termo utilizado por Nietzsche – é definida por Foucault como uma metodologia que visa analisar o poder em seu contexto prático, ligado às condições que permitiram sua emergência, fazendo a análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos; desta forma,

o genealogista não busca a origem, mas a proveniência.

No caso em questão, ainda que eu não tenha feito um estudo genealógico, procuro um respaldo teórico no já mencionado 2º domínio foucaultiano, o *Ser-poder*, denominado – também – genealogia, justamente pela possibilidade que tenho de, ao tomar emprestadas algumas ferramentas conceituais que supostamente estariam localizadas no referido domínio, buscar compreender a tessitura do que hoje nos tornamos.

A fim de buscá-la, aproximo meu pensamento, embora de forma breve, à virada linguística¹¹, e recorro a Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 2) quando chamam a atenção para "o caráter pragmático, relativista, não realista, não essencialista, não intrinsecalista, não representacionista e não fundacionalista da virada linguística – seja nos seus aspectos mais específicos – como é o caso da noção wittgensteiniana de *semelhanças de família*". Nesse caso, ainda que eu não a tenha utilizado na construção da presente pesquisa, ela mostra-se potente, no sentido que tal modo de pensar, *grosso modo*, tem como espinha dorsal a ideia da linguagem enquanto capaz de constituir a realidade.

Dito de outra maneira, interessa-me saber “*A que interesses estão atreladas*” e “*A quais discursos estão ligadas*”. Assim, imbuída por tais inquietações, passei a pensar nas estratégias metodológicas elencadas para realizar minha investigação no curso de doutorado.

Com efeito, afirmam Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 11) que:

Está-se diante de um caso de semelhança de família quando aquilo que une os elementos que colocamos sob uma determinada classe não é necessariamente algum atributo comum a todos os elementos da classe. O que nos une – a ponto de nos autorizarmos a colocá-los sob um mesmo guarda-chuva, isso é, dentro de uma mesma classe, é uma rede complexa de semelhanças que se entrecruzam ao acaso, sem obedecer a um padrão uniforme.

Acredito que a noção de semelhança de família é ainda mais evidente quando se aproxima a virada linguística da genealogia foucaultiana. E assim, corroborando tal noção, bem como exemplificando seu funcionamento, socorro-me em Condé (1998, p. 87):

Na realidade, dirá agora nosso autor, não existe *a linguagem*, mas simplesmente *linguagens*, isto é, uma variedade de *usos*, uma pluralidade de funções ou papéis que poderíamos compreender como *jogos de linguagem*. Entretanto, como também não há uma função única ou privilegiada que possa determinar algum tipo de essência da linguagem, não há também algo que possa ser a essência dos *jogos de linguagem*. Com efeito, para

¹¹ A Virada Linguística, também conhecida como Giro Linguístico, trata-se de um novo rumo tomado pela filosofia ocidental no século XX e vai ter em Ludwig Wittgenstein sua principal expressão.

Wittgenstein, nas *Investigações*, o que podemos dizer com relação à linguagem é que seus diversos *usos* constituem jogos de linguagem, e que estes possuem certas semelhanças ou parentescos em comum, como os membros de uma família. E, finalmente, que esses múltiplos jogos de linguagem se constituem em verdadeiras *formas de vida*.

Assim, percebo que os documentos analisados, ao produzirem conceitos, produzem também uma realidade a partir desses conceitos e atuam não no campo das ideias, mas na vida prática de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional que é transformado. Eis aí os jogos de linguagem recém-mencionados, pois o novo conceito dado a cada uma das palavras utilizadas, no caso em pauta, a cada uma das políticas públicas criadas traz uma verdade sendo construída a partir desse uso da linguagem.

No referido cenário, recorro novamente Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 7):

Trata-se da contingência da linguagem – e *ipso facto* –, dos conceitos, dos significados. O que temos, para a virada linguística – e, certamente, não só para ela –, é uma contingência sem ganchos no céu, sem âncoras no chão. Isso significa tomar radicalmente a contingência e a correlata instabilidade da linguagem, ou seja, assumir que, assim como o acontecimento, a linguagem não depende de nenhum suposto princípio transcendente a guiá-la; ela não depende de nenhum impulsionador trans-histórico, de nenhum motor metatemporal e metaespacial; ela não precisa de nenhum atrator teleológico que ficasse à espera, no futuro, para ser atingido ou realizado. É isso que quiseram dizer Nietzsche e Foucault quando dispensaram qualquer *a priori*, exceto o *a priori* histórico: nada há por fora, nem antes, nem para além das sequências temporais imediatas de tudo o que acontece.

E assim são construídas as políticas públicas alusivas aos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, com antecedentes e consequentes históricos que preexistiam e objetivavam um determinado fim. E então, através dos documentos oficiais analisados, constroem-se os conceitos que levarão a esse determinado fim, em uma sequência pensada e articulada.

Portanto, a linguagem atua como um verdadeiro propulsor de mudanças no mundo concreto. A realidade é produzida através da linguagem – seja inicialmente escrita e posteriormente verbalizada – e essa realidade produzida não é fundamentada em conceitos metafísicos ou realidades transcendentais, mas num contínuo fazer histórico que, conforme afirmei, direciona a um objetivo a ser atingido.

Interessante destacar que, para realizar a pesquisa, inicialmente utilizei leis, pareceres e resoluções que abordam o tema do Ensino Fundamental de nove anos. No entanto, com vistas a compor o *corpus* da análise, selecionei, em um primeiro momento, apenas os documentos referentes diretamente ao ciclo da infância, bem como ao que gesta ideias e

aponta direcionamentos práticos para o ciclo da alfabetização.

À guisa de informação, tais documentos estão presentes nas políticas públicas relativas aos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos e compõem-se do material enviado às escolas participantes do PNAIC e do Projeto Dinheiro Direto na Escola – Escola Sustentável.

Tendo como base a formação continuada dos professores-alfabetizadores, o MEC oferece às escolas participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa uma série de ações que integram programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, os quais obedecem a quatro eixos: formação continuada de professores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações e gestão, controle social e mobilização.

Nessa linha, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação disponibilizou às escolas participantes do PNAIC um conjunto de materiais, contendo três cadernos introdutórios, Apresentação do PNAIC; Caderno de formação de professores e Caderno de Educação Especial; e ainda oito cadernos para cada ano – 1º, 2º e 3º – e para as escolas do campo.

Os materiais distribuídos contêm textos teóricos que abordam temas como alfabetização, currículo, avaliação, direitos de aprendizagem e ainda outros, que se somam à questão do ciclo da alfabetização, entendida aqui como um direito reservado a todas as crianças até 8 anos de idade. Além disso, apresentam também relatos de profissionais que narram suas experiências exitosas em sala de aula; sugestões de atividades a serem realizadas nas turmas do campo e da cidade e sugestão de leituras que possivelmente irão agregar informação e conhecimento à prática do professor atuante no ciclo da alfabetização, entre outras questões concernentes ao trabalho pedagógico, a ser desenvolvido durante os três anos correspondentes ao PNAIC.

No entanto, optei, no presente estudo, por utilizar o caderno de apresentação e os oito cadernos destinados a cada ano do ciclo da alfabetização, quais sejam:

- ◆ Formação do professor-alfabetizador – caderno de apresentação;
- ◆ Currículo na alfabetização: concepções e princípios – Ano 1 Unidade 1; Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa – Ano 1 Unidade 2; A aprendizagem do sistema de escrita alfabética – Ano 1 Unidade 3; Ludicidade na sala de aula – Ano 1 Unidade 4; Os diferentes textos em salas de alfabetização – Ano 1 Unidade 5; Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas – Ano 1 Unidade 6; Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais – Ano 1 Unidade 7; Organização do trabalho docente para promoção da

aprendizagem – Ano 1 Unidade 8;

◆ Currículo no ciclo da alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem – Ano 2 Unidade 1; A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento – Ano 2 Unidade 2; A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização – Ano 2 Unidade 3; Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias – Ano 2 Unidade 4; O trabalho com gêneros textuais na sala de aula – Ano 2 Unidade 5; Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento – Ano 2 Unidade 6; A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo da alfabetização – Ano 2 Unidade 7; Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças – Ano 2 Unidade 8;

◆ Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado – Ano 3 Unidade 1; Planejamento e organização da rotina na alfabetização – Ano 3 Unidade 2; O último ano do ciclo da alfabetização: consolidando os conhecimentos – Ano 3 Unidade 3; Vamos brincar de reinventar histórias – Ano 3 Unidade 4; O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas – Ano 3 Unidade 5; Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares – Ano 3 Unidade 6; A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades – Ano 3 Unidade 7 e Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo da alfabetização – Ano 3 Unidade 8.

E, tal como afirmei anteriormente, ao iniciar o movimento analítico, pude perceber um alargamento, não só no tempo para a alfabetização, mas também das funções da escola. A partir daí, optei por analisar o PDDE – Escolas Sustentáveis sobretudo por ter sido ele o projeto eleito por praticamente todas as escolas que participam do PNAIC no município do Rio Grande.

Nesse programa, assim como no PNAIC, uma série de materiais é distribuída para as escolas. A documentação, enviada pelo Ministério da Educação e do Meio Ambiente, é composta de três conjuntos de materiais, compostos pelas publicações que seguem:

◆ **Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis:** livro temático que discute como a escola pode construir o seu projeto de sustentabilidade. Tem a função de explicitar o conceito de "espaço educador sustentável" e fornecer o fio lógico para conectar a temática das mudanças ambientais globais com as mudanças almejadas no currículo, na gestão e no espaço físico da escola, com vistas à transição para a sustentabilidade.

◆ Cadernos intitulados **Mudanças Ambientais Globais: pensar + agir na escola e na**

comunidade: compostos por quatro publicações – **Água, Ar, Fogo e Terra**, que trazem conceitos-chave, informações e sugestões de atividades relevantes para auxiliar as escolas no aprofundamento da temática Escolas Sustentáveis.

◆ **Formando Com-Vida – Construindo Agenda 21 na Escola:** livro que trata de apresentar e discutir a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – Com-Vida, que é uma das políticas fomentadas pela Coordenação de Educação Ambiental (CGEA/MEC), visando à consolidação da escola como um espaço estruturante e permanente para realizar ações voltadas à melhoria da qualidade de vida e do meio ambiente na escola e na comunidade.

◆ **Vídeo denominado Com-Vídeo:** DVD contendo documentário sobre a "Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola".

◆ **Revista Turma da Mônica – Cuidando do Mundo:** apresentada em quadrinhos com personagens do Maurício de Sousa Produções, publicada e distribuída pelo Ministério do Meio Ambiente durante a Rio+20, envolvendo o tema da 4ª Conferência Nacional do Meio Ambiente: Resíduos Sólidos.

◆ **Caderno Consumo Sustentável:** Folheto do Plano Nacional de Produção e Consumo Sustentável com informações relativas ao "Consumismo Infantil".

◆ **Jornal da 4ª Conferência Nacional do Meio Ambiente:** Publicação da 4ª Conferência Nacional do Meio Ambiente com informações sobre a Política Nacional de Resíduos Sólidos.

De acordo com o exposto, são esses os materiais que compõem o *corpus* de análise sobre o qual me debrucei e, a respeito do mesmo, entendo como necessário dizer que, ao aproximar-me dele, passei a pensar em algumas ferramentas conceituais foucaultianas que têm sido utilizadas em diversas pesquisas de inspiração genealógica, a saber, biopolítica e governamento. Igualmente importa dizer que o conceito de governamentalidade cunhado por Michel Foucault será utilizado como uma grade de inteligibilidade.

Justifico tais escolhas pelo fato de entender que o 2º domínio foucaultiano – ser-poder –, período no qual o filósofo se dedica com mais afinco às duas ferramentas citadas, inscreve-se em um terreno das incertezas, da não linearidade, em que o que passa a interessar é “o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos”, tal como aponta Veiga-Neto (2011, p. 56), trazendo, dessa forma, contribuição ímpar para a minha pesquisa.

Seguindo a linha proposta, na próxima seção, estarei discorrendo sobre as ferramentas metodológicas utilizadas para realizar o movimento analítico neste trabalho de cunho investigativo. Para tanto, pretendo iniciar com as discussões relacionadas à

governamentalidade, passando, em seguida, a tecer algumas considerações acerca dos conceitos de governo e de biopolítica, enquanto ferramentas potentes.

2.2 A governamentalidade no pensamento de Michel Foucault: breves comentários, instigantes provocações

Governar é assim, um exercício permanente que entrecruza os comportamentos de todos e de cada um de modo homólogo. A visão temporalmente distendida - ou genealógica como gostava de lhe chamar - que Foucault nos fornece tem por finalidade mostrar que as clivagens (entre outras: estado e sociedade civil, público e privado, soberania e autonomia) e as hierarquizações clássicas utilizadas para inteligibilizar as relações sociais vêm perdendo a sua capacidade explicativa à medida que nos aproximamos da actualidade e, sobretudo, das regiões ocupadas pelas democracias liberais
(Ramos do Ó, 2009, p. 100).

Tomo emprestadas as palavras de Ramos do Ó (2009) para iniciar a escrita desta seção por compreender sua relevância, sobretudo, no estudo que venho realizando acerca das práticas de governo alusivas às Políticas Públicas concernentes ao Ensino Fundamental de Nove Anos, mais especificamente, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e ao PDDE – Escolas Sustentáveis.

Desse modo, o presente capítulo trata de discutir a governamentalidade enquanto uma grade de inteligibilidade e enquanto ferramenta potente, capaz de, através da racionalidade neoliberal, oferecer valiosas pistas para problematizar as implicações das políticas públicas abordadas no trabalho ora apresentado.

O termo governamentalidade foi cunhado por Michel Foucault nos cursos ministrados no *Collège de France*, mais especificamente na aula de 1º de fevereiro de 1978, no curso *Segurança, território e população* e, posteriormente, no curso *Nascimento da biopolítica* (1979).

Importante destacar que o curso *Segurança, território e população* (1978) aborda a sociedade de segurança ou a biopolítica, cujo trato se dá no deslocamento *do* homem corpo, a exemplo da sociedade disciplinar *para* o homem espécie, que corresponderia à população. Com tal intuito, em um primeiro momento, Foucault preocupa-se em analisar o poder pastoral, o qual teria dado origem ao poder soberano e, posteriormente, ele analisa a Razão de Estado entendida como uma nova governamentalidade que entra em voga com o advento da Modernidade.

Já o curso *Nascimento da Biopolítica* (1979) aborda questões atinentes às artes de

governar, que vão desde o século XVI, estendendo-se pelo século XVII e incorporando outras formas de governar como, por exemplo, o liberalismo do século XVIII e o neo alemão e norte-americano do século XX.

Com o intuito de retornar à discussão, endosso as próprias palavras de Foucault (2008a, p. 143-144) acerca da governamentalidade:

[...] entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito tempo, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”.

Das palavras citadas, importa mencionar ainda que não somente o termo, mas a própria noção de governamentalidade não foi construída de forma abrupta, mas ao longo de um processo histórico, que acompanha o “nascimento” da economia política e, por assim dizer, da racionalidade do estado moderno.

Com efeito, Michel Foucault demonstra claramente como a governamentalidade e, conseqüentemente, a formação do estado governamentalizado foi um processo histórico operado com os deslocamentos que ocorrem na forma de visualizar e operar o governo. Sendo assim, recorro a Castro (2009, p.190) quando aponta que Foucault utiliza o termo "governamentalidade" para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar. Neste trabalho, Castro debate e também traz alguns excertos do pensamento do próprio Foucault para elucidar os dois sentidos atinentes à governamentalidade encontrados na obra do filósofo. O primeiro diz respeito a uma forma de racionalidade que expressa o pensamento político, social e econômico capaz de engendrar modos de ser e estar no mundo. Em outras palavras, governamentalidade, assim entendida, seria uma forma de racionalidade que lança mão de práticas, de procedimentos e de tecnologias, com a intenção de governar uma determinada sociedade em um dado contexto histórico. Para Lockmann (2013, p. 57), esse primeiro sentido oportuniza pensar como uma racionalidade específica de nosso tempo organiza determinadas formas de conduzir as condutas dos sujeitos e das populações, possibilitando a

emergência de diferentes estratégias.

Estabeleço, a partir da citação anterior, uma aproximação com a pesquisa que estou desenvolvendo e passo a entender que essa mesma racionalidade está imbricada com Políticas Públicas Educacionais com acento na Inclusão, a exemplo da que tange ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Tal racionalidade diz respeito às maneiras de ser e estar no mundo, organizando e conduzindo, assim, nossa vida e, de acordo com Candiotto (2010, p. 42), atua na "condução de si mesmo no competitivo mercado de trabalho e de capitais"¹².

Um segundo sentido refere-se ao estudo realizado por Foucault (2008a) acerca da "história da governamentalidade", ou seja, a história das artes de governar, cujo início remete ao século XV e serve de condições de possibilidade para as posteriores, a exemplo da Razão de Estado, o liberalismo e o neoliberalismo em suas diferentes vertentes. Assim, segundo Castro (2009, p. 191),

A análise da governamentalidade abarca, então, em um sentido muito amplo, o exame do que Foucault denomina as artes de governar. Essas artes incluem, em sua máxima extensão, o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas da governamentalidade) e as relações entre governo de si e o governo dos outros. Nesse campo, estariam incluídos: o cuidado de si, as diferentes formas da ascese (antiga, cristã), o poder pastoral (a confissão, a direção espiritual), as disciplinas, a biopolítica, a polícia, a Razão de Estado, o liberalismo.

Coadunando com as ideias supracitadas, compreendo a governamentalidade como uma história das artes de governar, que carrega marcas de seus deslocamentos históricos e das mudanças de ênfases experimentadas a partir de diferentes maneiras de governar os outros e a si mesmo. Dessa forma, a governamentalidade poderia contribuir no sentido de mostrar, de deixar ver, de possibilitar o conhecimento de diferentes histórias que narram as distintas formas de governar os homens no Ocidente, chegando, então, à atual arte de governar, denominada governamentalidade neoliberal.

É interessante destacar que há diferentes estudos na perspectiva foucaultiana que vêm se dedicando ao uso do conceito de governamentalidade. Na pesquisa que segue, fiz algumas escolhas, as quais entendi relevantes neste momento específico da tessitura da minha tese. Logo, com o intuito de contribuir com a discussão aqui proposta e também por entender que o conceito de poder é central para a análise realizada no presente estudo, cito Candiotto (2010)

¹² Posteriormente, ainda neste capítulo, será dedicada uma seção à racionalidade neoliberal.

que, em um ensaio denominado "A governamentalidade política no pensamento de Foucault", afirma que, ao escrever os livros *Histoire de la sexualité* (1976) e *Il Faut défendre la société* (1997), Foucault não pretendeu propor uma nova teoria do poder. O que ele quis, sim, foi defender uma posição denominada "analítica do poder".

Na referência à analítica do poder, o autor destaca o papel do estado como sendo "uma das formas de sedimentação entre as forças microfísicas", em contraposição à teoria jurídico-filosófica do poder, na qual o poder estaria localizado no estado, devendo vir dele, somente dele, sua força. Nessa linha, de acordo com Candiotta (2010, p. 34),

Quanto à analítica, pretende sublinhar o poder como potência relacional capaz de induzir, suscitar e produzir objetos e verdades. A unidade normalmente atribuída ao poder, seja a partir do sujeito que o detém, seja pelas estruturas que ele constitui, tal como o Estado, a Polícia, a Paz, a Guerra, a Segurança, a Soberania, são somente nomes dados à confluência de uma multiplicidade de forças que assim o representa.

A analítica do poder acaba por operar um deslocamento no entendimento de poder que, na perspectiva seguinte, significa uma vontade de potência, uma intenção de governar. O poder exercido ou sofrido, portanto, é sempre atravessado por relações complexas e, por isso, em rede. Dessa forma, é impossível localizá-lo como pertencente a alguém ou mesmo a esta ou aquela esfera política, administrativa, enfim. Em suma, o poder não é algo que possamos possuir, manipular.

Corroborando o entendimento acima, Veiga-Neto afirma que (1995, p. 34)

[...] o poder se dá numa relação "flutuante", isso é, não se ancora numa instituição, não se apóia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual.

Daí a afirmação de que o poder não pertence a este ou aquele sujeito; não é produzido nesta ou naquela direção, eis que somente faz sentido se falar em poder enquanto relação, e não unidirecional, mas multidirecional, com sujeitos exercendo-o, um em relação aos outros e vice-versa.

Nesse sentido recorro, novamente, à Veiga-Neto (2011, p. 62):

Mas, mesmo estudando minuciosamente o funcionamento do poder, a rigor esse não é o objeto de Foucault; o poder entra em pauta como um operador capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em suas redes. Foucault cuida para que suas análises genealógicas nem reifiquem o poder, nem o tomem antecipadamente como algo que emane de um centro – como o Estado, por exemplo.

Assim, para Foucault importa menos o que é o poder, ou mesmo a busca por sua origem, por sua essência. Ao dar as costas a esses questionamentos, o que ganha força é o exame das práticas concretas, o "como" o poder é exercido, quais efeitos ele produz e o que está em jogo quando as relações de poder estão sendo tecidas.

Portanto, com os estudos de Foucault, explodem, no século XVI, tendo continuidade nos séculos XVII e XVIII, as artes de governar, as quais consistiam, *grosso modo*, nas diferentes possibilidades de governar os outros e a si mesmo. Sob tal perspectiva, cabe mencionar que não há substituição de uma arte pela outra; há, sim, deslocamentos na história, nos interesses políticos; há, contudo, mudança de ênfase nos modos em que tais artes encontram-se realizadas.

Na próxima seção, abordarei alguns aspectos relativos à história da governamentalidade, aqui entendida como um campo estratégico de relações de poder, conforme sugere Ferreira (2010). Um campo em que muitas relações – econômicas, políticas, sociais, culturais – acontecem e, no qual, a exemplo de uma arena, as disputas de poder são constantes, afinal, o próprio Foucault aponta que uma sociedade sem relação de poder só poderia ser uma abstração.

2.2.1 Alguns apontamentos sobre a história da governamentalidade

A análise da governamentalidade abarca, então, em um sentido muito amplo, o exame do que Foucault denomina as artes de governar. Essas artes incluem, em sua máxima extensão, o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas da governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros.

(Castro, 2009, p. 191)

O objetivo desta seção é trazer determinados apontamentos acerca da história da governamentalidade, diria, promover a tessitura de diálogos envolvendo as diferentes artes de governar que foram, ao longo de séculos, engendrando formas de vivenciar e de experienciar o mundo.

Minha intenção, para tanto, é aproximar-me do pensamento foucaultiano, sobretudo quando o autor anuncia o seu intento de "inventariar o problema de governo". Na escrita desta seção, também chamarei ao diálogo alguns pesquisadores que têm se utilizado dos estudos de Michel Foucault e, portanto, da perspectiva pós-estruturalista, especialmente no que tange à governamentalidade. É oportuno sublinhar que são muitos os pesquisadores que vêm se

dedicando a tais questões. No entanto, fiz uma seleção daqueles que, no meu entendimento, vêm contribuindo com meus estudos, em especial para a realização de aproximações efetivas com o campo teórico em que me movimento.

Com o intuito de retomar o conceito de governamentalidade, recorro a aula de 1º de fevereiro de 1978, já mencionada neste capítulo, momento em que Foucault anuncia o desejo de inventariar o problema do governo. O que o filósofo queria era buscar a emergência, os fios da proveniência da ideia de um governo dos homens, a qual é encontrada no exercício do poder pastoral.

No Ocidente, é através do cristianismo que tal poder tem sua porta de entrada, momento em que se questiona, sobretudo o uso da religião que encontra no tripé lei, verdade e salvação seus principais pilares. O poder pastoral é um tipo de poder que não age sobre um território, mas sim sobre os indivíduos vivos, visando, contudo, à salvação do rebanho.

Assim, ainda que o objetivo seja atingir as massas, no poder pastoral tal lógica se desenvolve através do indivíduo, daí por que dizer que não é o território o foco desse poder, mas cada uma das pessoas que compõe o rebanho. O governo dos sujeitos é feito pela figura do pastor, que conduz o rebanho, que o cuida, que o direciona, de forma contrária aos governos gregos e romanos, considerados a base da cultura ocidental.

Forma-se, então, a partir do poder pastoral, toda uma noção de condução das vidas, que será fundamental para o desenvolvimento da governamentalidade; embora o foco do poder pastoral seja a salvação para uma vida posterior à morte, a lógica de condução das vidas é aproveitada para outras formas de governo. É igualmente importante destacar que o poder pastoral, a exemplo da técnica diplomático-militar, e a polícia são as bases da governamentalidade ou, como aponta Foucault, da governamentalização do estado. De acordo com Candiotti (2010, p. 39), em seus estudos dedicados à governamentalidade, Foucault "quer mostrar que no Ocidente não foi a sociedade que paulatinamente passou a ser estatizada, pelo contrário, o Estado é que cada vez mais tornou-se governamentalizado".

Assim, o filósofo aponta que, por volta do século XV, viu-se uma crise no poder pastoral, a qual consistia na busca de outras maneiras de governar os outros e também de se autogovernar. A crise apontada serviu de condições de possibilidade para a emergência da Razão de Estado, em que necessitava de um governo mais racional, mais preciso. De acordo com Lockmann (2013, p. 71),

Com a emergência da Razão de Estado nos séculos XVI e XVII, uma série de rituais e crenças começa a ser colocada sob suspeita. (...) Trata-se de substituir todo um conjunto de práticas espirituais, cósmicas e religiosas por

uma série de conhecimentos úteis à arte de governar, mais precisos e objetivos.

A Razão de Estado, que irá encontrar na técnica diplomático-militar e na polícia as bases para sua estrutura, realizará o desejo de um estado completamente administrado, dedicado à regulamentação, com vistas ao desenvolvimento máximo.

A técnica diplomático-militar, de acordo com Lockmann (2013, p. 71), "é um sistema que visa equilibrar o crescimento dos Estados, seu fortalecimento, sua ambição. Seria assim, uma espécie de auto-limitação das forças".

Já a polícia, para Foucault (2008a), age do interior do estado e é concebida como uma tecnologia das forças estatais. A ela caberia garantir o chamado *wohlfahrt* (riqueza – tranquilidade – felicidade). Objetivando o fortalecimento do estado, a governamentalidade que se vê desenhar na Razão de Estado é uma vontade de governar bastante intensa.

Nesse cenário, Foucault aponta que, quando se instaura a crise do poder pastoral, ocorre, também, a queda do estado feudal, que teve na obra de Nicolau Maquiavel, *O Príncipe*, seu texto máximo. Eis, então, as condições de possibilidade para a emergência de uma nova razão governamental, cuja base é um pensamento antimachiavélico, o qual desloca o eixo de atuação estatal do indivíduo visto isoladamente para a população vista como um todo. Tal racionalidade utiliza-se do tripé governo moral – governo econômico – governo político, em que o primeiro é entendido como governo de si mesmo; o segundo, o da família, exercido pelo/a chefe da família e, finalmente, o governo político, exercido pelo soberano.

Através da razão e dos saberes científicos, que ganham destaque, governa-se, sobretudo, com o intuito de regular as condutas. Daí dizer que a sociedade disciplinar e a Razão de Estado têm uma estreita relação. Assim, o surgimento da ciência acena com novas verdades, que tratarão de edificar outras possibilidades de existência, e a escola é o *locus* central para realizar tal exercício.

Voltando à Razão de Estado, cabe mencionar a importância que Foucault confere à questão da soberania e aos deslocamentos que esta sofre com as alterações ocorridas no mundo ocidental, desde o poder pastoral até a Modernidade.

Com efeito, em seus estudos, Foucault aponta que a questão do governo (e, por conseguinte, da soberania) sofre sérios deslocamentos desde a crise do poder pastoral. Enquanto no poder pastoral a ênfase era o indivíduo, com vistas à salvação do rebanho, no estado administrativo dos séculos XVI e XVII, a ênfase passa a ser o governo e a população, e, portanto, a soberania é apenas um elemento a ser considerado, e não um fim em si mesmo.

Esse deslocamento fica claro quando, analisando o texto de Foucault, ele demonstra como o governo era simplesmente obediência às leis que, por sua vez, eram impostas pelo soberano (fosse ele temporal ou divino) e, dessa forma, a soberania remetia à própria lei, de modo que o governo tinha como objetivo atingir o bem comum, que era simplesmente respeitar a lei. Já com a crise, conforme afirmado, a lei é um elemento, um instrumento, mas não a própria razão do governo. Sobre o tema, destaco as palavras de Foucault (2008a, p. 132):

Lei e soberania coincidem pois absolutamente uma com a outra. Ao contrário, aqui, não se trata de impor uma lei aos homens, trata-se de dispor das coisas, isto é, de utilizar táticas, muito mais que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas; agir de modo que, por um certo número de meios, esta ou aquela finalidade possa ser alcançada.

Desse modo, penso ser possível afirmar que foi a partir do deslocamento da soberania para a gestão governamental que o século XVII não só viu nascer as disciplinas, como também assistiu ao desenvolvimento delas. Afinal, para um melhor governo, nada melhor do que o exercício do poder disciplinar que, enquanto técnica, é capaz de confinar, observar e regular, com vistas a atingir um objetivo. De acordo com Foucault (2011, p. 164),

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior "adestrar"; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes.

Assim, essa forma de poder objetiva o adestramento dos corpos, tornando-os dóceis e úteis e, para tanto, vai utilizar-se do olhar hierárquico, da sanção normalizadora e do exame como formas de gerar individualidades disciplinadas.

Ainda dando continuidade ao tema, Foucault aponta, na aula do dia 10 de janeiro de 1979, no curso "*Nascimento da Biopolítica*", que governar, segundo a Razão de Estado, é fazer com que o estado possa se tornar rico, que possa se tornar forte diante de tudo o que possa destruí-lo.

Nesse contexto, é interessante destacar a postulação feita por Foucault (2008a) acerca do bloqueio das artes de governar, momento em que há um deslocamento do território para a família. Mais uma vez é necessário dizer que se trata de uma mudança na ênfase, e não uma substituição que estaria anulando interesses. Quando Foucault afirma haver um bloqueio, ele

diz que as artes de governar surgiram, mas não foram colocadas em prática. Segundo as palavras de Foucault (2008a, p. 134-135),

O fato de que essa arte de governar tenha permanecido assim, um tanto envolvida em si mesma ou, em todo o caso, prisioneira de estruturas [...], tem, a meu ver, um certo número de razões. Primeiro razões históricas que bloquearam a arte de governar. [...] estou falando, em linhas bastante gerais, claro – da série de grandes crises do século XVII: a Guerra dos Trinta Anos, primeiro, com suas devastações e suas ruínas; e segundo lugar [em meados] do século, as grandes revoltas rurais e urbanas, e enfim a crise financeira, a crise dos meios de subsistência também que endividou toda a política das monarquias ocidentais no fim do século XVII.[...] Penso também que essa arte de governar, formulada no século XVI, viu-se bloqueada no século XVII [por] outras razões que poderíamos chamar, com palavras que não gosto muito, de estruturas institucionais e mentais. Em todo caso, digamos que a pregnância do problema do exercício da soberania, ao mesmo tempo como questão teórica e como princípio de organização política, foi um fator fundamental nesse bloqueio da arte de governar.

Deve-se ressaltar, finalmente, que, mesmo estando bloqueadas, as artes de governar foram profícuas, uma vez que essa clausura permitiu que as mesmas se desenvolvessem como ciência, possibilitando o surgimento de um novo conhecimento, fundamental para o governo: a estatística.

São, assim, três os elementos que tratam de operar as transformações vivenciadas nesse período: a estatística, a população e a família; isso porque os três são a base da sociedade no período histórico em questão e, com o desenvolvimento da arte de governar, irá se operar um deslocamento no entendimento da função social de cada um dos elementos citados. Para que haja o desbloqueio das artes de governar, os três elementos mencionados serão fundamentais. O que mudará, segundo Foucault (2008a), é o enfoque dado aos mesmos, os deslocamentos que ocorrerão e que serão, pois, fundamentais.

Portanto, tal como quando houve um bloqueio das artes de governar, o seu desbloqueio também ocorrerá em uma situação histórica favorável, quando a situação econômica e política europeia permite uma expansão nos meios de produção agrícola, seja com base em novos processos produtivos, seja com base em aumento populacional. Assim, emerge com essa nova situação, o problema da população, que permitirá definitivamente deslocamentos nos três elementos, já mencionados.

No entendimento de Foucault (2008a), em um primeiro momento, pode-se dizer que o deslocamento ocorrido com a família é de enfoque governamental. Ela deixa de ser modelo de gestão (economia) para ser um instrumento de ação governamental. E para tanto se utiliza da estatística, que deixa de produzir conhecimento sobre o estado para produzir conhecimento

sobre a população, sobre as suas características, seja em nível de comportamento, seja em nível de problemas. E, assim, opera-se também o foco sobre a população, que se torna objeto das ações do governo.

Ora, a população, que até então era mera espectadora das ações do governo e que somente era vista através da família, vai se mostrar muito maior do que esta. Assim, desenvolvem-se conhecimentos específicos relativos à população e a como ela tem suas regras e realidades próprias, diferentes do que a própria realidade da família, por exemplo. Para Foucault (2008a, p. 138-139),

[...] essa estatística que havia funcionado até então no interior dos marcos administrativos e, portanto, do funcionamento da soberania, essa mesma estatística descobre e mostra, pouco a pouco que a população tem suas regularidades próprias: seu número de mortos, seu número de doentes, suas regularidades de acidentes. [...] A estatística, ao possibilitar a quantificação dos fenômenos próprios da população, faz aparecer sua especificidade irreduzível [ao] pequeno âmbito da família.

Assim, com a emergência dos conhecimentos específicos sobre a população, eclodem as artes de governar, com o deslocamento da economia do seio familiar para o seio estatal, eis que a economia passa a tratar não somente do problema da família, mas principalmente da questão da população, nascendo, com isso, a economia política, que será fundamental para a Razão de Estado liberal. Corroborando tal entendimento, Foucault (2008a, p. 126) afirma que “A introdução da economia no seio do exercício político, é isso, a meu ver, que será a meta essencial do governo. Assim o é no século XVI, é verdade, mas será também ainda no século XVIII”.

E, finalmente, é importante destacar que, com a emergência do problema da população, operando a introdução da economia na política, há o deslocamento essencial nas artes de governar, eis que a finalidade do governo desloca-se da simples ideia de governar (questão da soberania antes mencionada) e passa a ser melhorar a vida dessa população, entendendo seus problemas e trabalhando formas de apresentar resoluções aos mesmos.

Assim, tais condições, com a eclosão das artes de governar, são fundamentais para um novo deslocamento, no qual o mercado passará a ser um elemento fundamental para o governo da população, tema que será aprofundado na próxima seção.

2.2.2 Liberalismo, neoliberalismo e biopolítica... conexões contemporâneas

O que Foucault afirmou foi que, para compreender a prática de governo no sentido amplo do controle da conduta das pessoas,

precisamos estudar as tecnologias do poder e também a racionalidade política que as sustenta. As práticas e instituições de governo são permitidas, reguladas e justificadas por uma forma específica de raciocínio ou racionalidade que define os fins e os meios adequados para alcançá-los. Compreender o poder como um conjunto de relações, conforme Foucault sugeriu repetidas vezes, significa compreender como tais relações são racionalizadas. Significa examinar de que modo as formas de racionalidade se inscrevem em práticas e sistemas de práticas, e qual papel desempenham dentro deles

(Oksala, 2011, p. 105).

As palavras de Oksala chegam-me como provocações, como insumo para pensar os modos de ser e estar no mundo contemporâneo. Modos gestados, motivados, diria engendrados, por uma racionalidade que não determina, mas que incita a viver em consonância com suas verdades.

A seção ora apresentada aborda questões atinentes ao liberalismo e ao neoliberalismo, nas vertentes alemã e norte-americana, e de como a biopolítica está imbricada nessas razões governamentais. Minha intenção é dar continuidade à discussão proposta neste capítulo, a saber, dialogar sobre as diferentes artes de governar que foram, desde o século XV, compondo o cenário histórico no Ocidente. Não pretendo realizar uma discussão exaustiva, minuciosa, mas, com o rigor necessário, discorrer a respeito de aspectos que considero fundamentais para subsidiar a tessitura da minha tese.

Seguindo a linha destacada, é na aula do dia 24 de janeiro de 1979, no curso "*Nascimento da biopolítica*", que Foucault anuncia o aparecimento do liberalismo datado em meados do século XVIII, e é semelhante a um "naturalismo governamental". Trata-se, portanto, de uma nova arte de governar, permeada pela ideia de que se governa em excesso. Foucault anuncia, no referido curso, que o desbloqueio da arte de governar e a consequente emergência da economia política resulta em uma autolimitação da própria Razão de Estado. Segundo Foucault (2008b, p. 18),

Pois bem, essa transformação, creio eu, fundamental nas relações entre direito e prática governamental, essa emergência de uma limitação interna da razão governamental, eu lhes disse antes de tê-la caracterizado de uma maneira abstrata, que ela se situava, que era identificável *grosso modo* por volta do meado do século XVIII. [...] qual é o instrumento intelectual, qual é a forma de cálculo e de racionalidade que pôde possibilitar a autolimitação de uma razão governamental como autorregulação de fato, geral, intrínseca às próprias operações do governo e que possa ser objeto de transações indefinidas. [...] Pois bem, evidentemente a economia política.

Desse modo, é relevante assinalar que a importância da economia política vai além da

autolimitação da razão governamental. Segundo Foucault, a economia política permite a emergência de uma nova racionalidade, baseada em um regime de “verificação”, ou seja, de produção de verdades. Assim, afirma Foucault (2008b, p. 28):

O que é esse novo tipo de racionalidade na arte de governar, esse novo tipo de cálculo que consiste em dizer e em fazer o governo dizer ‘aceito, quero, projeto, calculo que não se deve mexer em nada disso?’ Pois bem, acho que é isso que se chama, em linha gerais, liberalismo.

E a verificação produzida por essa nova razão governamental é o mercado. Foucault (2008b) busca o conceito de mercado desde a Idade Média até o momento da produção da verdade de que este, com suas práticas próprias, deve ser utilizado como paradigma da atuação governamental. E com a construção dessa verdade, o liberalismo, enquanto razão governamental, torna-se evidente. E como o mercado se regula sem a intervenção direta do estado, o centro da ação governamental passa a ser governar o mínimo possível.

A racionalidade liberal não chegou à questão do estado mínimo possível apenas pela utilização do mercado como lugar de verificação, mas também através da questão da utilidade da governamentalidade, utilidade pensada a partir de suposições: em que momento é útil ou inútil a ação de governo, por exemplo. Juntamente com esse pensamento, avança também a ideia de que se deve limitar a ação do governo em defesa dos direitos dos homens. Nesse sentido, afirma Candiotta (2011, p. 40),

[...] na racionalização liberal pressupõe-se que o governo, entendido como a atividade que consiste em dirigir a conduta dos homens em quadros e com instrumentos estatais, jamais é um fim em si mesmo. A Razão de Estado, cuja origem remonta ao final do século XVI, busca no exercício e no reforço do Estado a legitimação de uma governamentalidade crescente e regulamentação de seu desenvolvimento; já o liberalismo tem a prerrogativa de que o Estado sempre governa demais.

E, assim, conjugando a autolimitação do próprio governo internamente (em suas duas vertentes, heterogêneas, mas não excludentes, quais sejam, utilitarismo e direitos dos homens), com a utilização do mercado como espaço de verificação, temos o liberalismo em sua forma expressa. Nessa perspectiva, Lockmann (2013, p. 78) aponta que o liberalismo, ao promover um constante questionamento acerca da intervenção, instaura:

[...] uma espécie de insatisfação permanente com o governo e institui um estilo frugal de governar. Trata-se, desse modo, de governar moderadamente, desenvolvendo a menor quantidade possível de intervenções e deixando agir as leis naturais do mercado e da sociedade. Portanto, *Laissez-faire, laissez-*

passer – deixar fazer, deixar passar.

Desse modo, tal arte de governar dá créditos ao governo e ao estado mínimos, ao governo moderado com menos intervenções. Assim, cabe ao liberalismo diminuir o ato de governar, usando como exemplo o próprio estado.

Nessa linha, é possível afirmar que, no liberalismo, a estatística desenvolvida com a ascensão das artes de governar, permite se ter conhecimento dos problemas da população como um todo, como um único corpo, problemas que são diferentes dos problemas dos indivíduos, sendo-lhes tão próprios que não se pode dizer que sejam o somatório dos problemas individuais. E é a partir da referida conclusão – dos problemas próprios da população –, que Foucault (2013, p. 151-152) irá afirmar que a biopolítica se formou:

[...] por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma bio-política da população*.

A biopolítica assim entendida é uma das facetas do biopoder, diria, um dos braços do biopoder, que serve como instrumento da governamentalidade e que, ao intentar gerir a vida dos indivíduos, vai encontrar na população o seu objeto principal e, através de uma série de regulamentações via mecanismos políticos, governará a vida das pessoas.

O conceito de biopoder – cunhado por Foucault – trabalha com a lógica do indivíduo visto como parte de um todo, ou seja, enquanto conjunto de seres que possuem como característica comum e inafastável a todos, o fato de estarem vivos. Por isso se afirma que o objeto do biopoder é a população. Na afirmação de Veiga-Neto (2011, p. 72-73),

Trata-se de um poder que se aplica à vida dos indivíduos; mesmo que se fale nos corpos dos indivíduos, o que importa é que tais corpos são tomados naquilo que eles têm em comum: a vida, o pertencimento a uma espécie. Se o poder disciplinar fazia uma anátomo-política do corpo, o biopoder faz uma biopolítica da espécie humana. Trata-se de uma biopolítica porque os novos objetos de saber que se criam "a serviço" do novo poder destinam-se ao controle da própria espécie; e a população é o novo conceito que se cria para dar conta de uma dimensão coletiva que, até então, não havia sido uma problemática no campo dos saberes.

E esse governo da vida das pessoas, da população se dará exatamente através de uma série de estruturas, de técnicas, de tecnologias cujo principal objetivo é diminuir os riscos

sociais que as questões da população trazem para o próprio governo e que o desenvolvimento da estatística permitiu mensurar.

Na esteira desse pensamento, Klaus (2011, p. 67) dirá que uma das principais implicações do liberalismo será o estímulo permanente ao perigo, toda uma educação e cultura do perigo. É interessante observar, à guisa de exemplo de como os riscos são produzidos e objeto de ações governamentais, em tempos contemporâneos, o número considerável de programas e seus consequentes projetos e campanhas alusivos a políticas públicas da infância, os quais surgem com o intento de diminuir os perigos que são produzidos.

Ao comprovar, a partir de dados coletados em pesquisas e em avaliações de larga escala, por exemplo, o número expressivo de analfabetos no Brasil, estaria, por outro lado, legitimando a imprescindibilidade de criação e, posteriormente, de implementação de políticas públicas que intentem erradicar esse perigo.

É nesse sentido que Foucault afirma não ser o liberalismo, *grosso modo*, um defensor de liberdades, mas antes, um consumidor das mesmas e, para consumi-las, deve produzi-las. Ou seja, ainda que o papel do estado seja reconfigurado, diria, diminuído, sua intervenção se faz necessária para construir tais liberdades. Afirma Foucault (2008b, p. 86 - 87):

Se utilizo a palavra "liberal", é primeiramente, porque essa prática governamental que está se estabelecendo não se contenta em respeitar esta ou aquela liberdade, garantir esta ou aquela liberdade. Mais profundamente, ela é consumidora de liberdade. É consumidora de liberdade na medida em que só pode funcionar se existe efetivamente certo número de liberdades: liberdade do mercado, liberdade do vendedor e do comprador, livre exercício do direito de propriedade, liberdade de discussão, eventualmente liberdade de expressão etc. A nova razão governamental necessita portanto de liberdade, a nova arte governamental consome liberdade. Consome liberdade, ou seja, é obrigada a produzi-la, a organizá-la. A nova arte governamental vai se apresentar portanto como gestora da liberdade, não no sentido do imperativo "seja livre", com a contradição imediata que esse imperativo pode trazer. Não é o "seja livre" que o liberalismo formula. O liberalismo formula simplesmente o seguinte: vou produzir o necessário para tornar você livre.

Assim, a razão liberal tem um custo para a produção da liberdade. E quando o mesmo se torna elevado do ponto de vista econômico, é possível vislumbrar a crise que possibilita o surgimento do neoliberalismo. Isso se produz exatamente no momento em que ocorre uma crise econômica, quando determinadas liberdades correm perigo, fazendo surgir uma grande intervenção do estado para garanti-las.

Essas intervenções são aquelas que ocorreram com a política do *New Deal*, a política

do estado do bem-estar social, eis que se de um lado surge para "salvar" determinadas liberdades, provoca, por outro, como paradoxo, uma intervenção demasiada do estado na economia, situação que contraria os preceitos originais do liberalismo.

Ou seja, de acordo com Lockmann (2013, p. 82), a chamada crise do liberalismo foi desencadeada por uma série de situações que, com o intuito de garantir a liberdade, acabaram colocando-a sob ameaça. Tal crise vai servir de condições de possibilidade para a emergência – no século XX – de uma nova arte de governar, a saber, o neoliberalismo, seja na vertente norte-americana, seja na vertente alemã. Conforme afirma Foucault (2008b, p. 107):

Como se apresenta a programação liberal ou, como se diz, neoliberal de nossa época? Vocês sabem que ela é identificada sob duas formas principais, com um ponto de ancoragem e um ponto históricos diferentes, digamos: a ancoragem alemã, que se prende à República de Weimar, à crise de 29, ao desenvolvimento do nazismo, à crítica do nazismo, enfim à reconstrução do pós-guerra. O outro ponto de ancoragem é a ancoragem americana, isto é, um neoliberalismo que se refere à política do New Deal, à crítica da política de Roosevelt e vai se desenvolver, se organizar, principalmente depois da guerra, contra o intervencionismo federal, depois contra os programas de assistência e outros programas que foram implantados pelas administrações, democratas principalmente, Truman, Kennedy, Johnson etc.

Logo, em contraposição às práticas intervencionistas acima descritas, encontram-se condições de possibilidade para uma nova razão governamental, que é o neoliberalismo, em suas vertentes alemã e norte-americana, as quais influenciaram o restante do mundo e, especialmente, a vertente norte-americana, o próprio Brasil.

Conforme afirmado, então, são duas as vertentes teóricas e, por que não dizer, práticas, que tentam resolver o problema. A primeira, conhecida também como ordoliberalismo, parte de uma crítica ao estado nazista e funda a ideia da liberdade econômica, objetivando, com isso, a reconstrução da Alemanha pós-guerra; a segunda é a vertente norte-americana, cuja base teórica é a Escola de Chicago e, *grosso modo*, intenta afastar o estado da intervenção direta na economia, reconfigurando seu papel.

Desse modo, na linha do que a arte de governar neoliberal vem a propor na Alemanha, o ordoliberalismo tem como objetivo garantir o pleno funcionamento de mercado. Ou seja, o governo propõe ações efetivas para a garantia do funcionamento do mercado.

Especificamente no caso alemão, Foucault (2008b, p. 203) nos fala que uma das principais características é fazer do modelo da empresa o modelo conformador de toda a sociedade, de modo que cada indivíduo passa a pensar-se como uma empresa e a agir e atuar dessa forma:

É essa multiplicação da forma ‘empresa’ no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa, o poder enformador da sociedade.

Sob tal perspectiva, o *homo oeconomicus* é reconstituído, mas não como o homem da troca, tal como no liberalismo clássico, e sim como um homem-empresa, com acento concorrencial. Assim, os mecanismos da concorrência devem estar no centro da ação desempenhada pela sociedade, em última análise, pelo próprio indivíduo.

Já na vertente norte-americana, o foco é dado a outro aspecto, que não exclui a linha de pensamento alemã, mas acrescenta elementos e desloca, um pouco, o eixo de ação governamental, com vistas a garantir o funcionamento da razão neoliberal.

Efetivamente o neoliberalismo norte-americano, cujo marco teórico é a Escola de Chicago, vai centrar sua ação orientado na Teoria do Capital Humano¹³ e na centralidade no trabalho.

Nas palavras de Foucault (2008b, p. 302),

Gostaria em particular de tomar dois elementos que são ao mesmo tempo métodos de análise e tipos de programação e me parecem interessantes nessa concepção neoliberal americana: primeiro a teoria do capital humano e, o segundo, por razões que vocês imaginam, claro, o programa da análise da criminalidade e da delinquência.

Importante destacar que, longe de desconsiderar a relevância do programa da análise da criminalidade e da delinquência, recém-apontados, neste estudo, estou privilegiando a teoria do capital humano, por entender sua contribuição para a minha investigação. Portanto, com tal teoria, o trabalho ocupa uma centralidade no pensamento neoliberal norte-americano, centralidade fundamental para as políticas públicas de educação, especialmente no que diz respeito ao risco social.

Com efeito, para a Teoria do Capital Humano, torna-se fundamental o investimento no ser humano e em sua educação; o investimento feito individualmente para que cada um esteja melhor preparado para o trabalho. Mas tal preparação, na visão dessa teoria, deve ser feita por cada um, de forma individual e em concorrência com os demais, de forma não somente a preparar-se para o trabalho como força produtiva, mas também como forma de diminuir os

¹³ A Teoria do Capital Humano, tal como se apresenta neste estudo, é a que foi reconfigurada no Departamento de Economia da Universidade de Chicago, nos anos de 1950. Seu maior impulsionador foi Theodore Schultz e seus colaboradores, professores que atuavam também na Escola Superior de Administração e na Faculdade de Direito da mesma instituição.

riscos sociais advindos da ausência de tal preparação.

Nesse sentido, afirma Gadelha (2009, p. 149):

[...] sob a perspectiva dos economistas da Escola de Chicago, já não faria muito sentido pensar o indivíduo e o capital como exteriores um ao outro – por exemplo, quando se diz que alguém, um banqueiro ou um executivo de uma grande transnacional, é representante do capital; ou inversamente, quando se diz que alguém, um operário, um professor ou um programador na área da informática, é objeto de exploração do capital. Pois, sob a sua ótica, as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam.

Assim, a análise feita por Foucault acerca dos teóricos do neoliberalismo americano, demonstra como foi realizada essa reinterpretação do papel do trabalho para o referido sistema econômico, em contraposição à visão até então dominante do trabalhador no liberalismo, na qual ele era visto apenas como detentor de um dos fatores de produção: o trabalho e, portanto, alienava esse trabalho para o detentor dos meios de produção, visão proposta por Marx, que contrapôs todo o sistema liberal.

No cenário em foco, Foucault (2008b, p 304-305) afirma que os teóricos neoliberais, em um primeiro momento, não se contrapõem à visão de Marx, mesmo porque partem de uma premissa diferente. Enquanto para Marx o trabalhador vende sua força de trabalho por um determinado período de tempo, transformando, de forma resumida, tal força de trabalho em um produto mercantil, para os neoliberais o equívoco da análise está exatamente na abstração de tal conceito, eis que dissociado dos elementos concretos e humanos que o trabalho possui, estando tais elementos invariavelmente associados a um trabalhador. Assim, nessa nova análise do trabalho feita pelos neoliberais, ele não se dissocia do trabalhador e, assim, não é força de trabalho, ao longo do tempo, paga pelo salário. O trabalho de acordo com Foucault (2008b, p. 305), passa a ser analisado “em suas especificações concretas, através de modulações qualitativas”.

Assim, ao aplicar o viés econômico à análise do trabalho, muda-se o foco, eis que este deixa de ser uma mera engrenagem dos meios de produção e passa a ser um dos elementos centrais do processo econômico. No dizer de Foucault (2008b, p 307),

O problema fundamental, essencial, em todo o caso primeiro, que se colocará a partir do momento em que se pretenderá fazer a análise do trabalho em termos econômicos será saber como quem trabalha utiliza os recursos de que dispõe. Ou seja, será necessário, para introduzir o trabalho no campo da análise econômica, situar-se do ponto de vista de quem trabalha; será preciso estudar o trabalho como conduta econômica, como conduta econômica aplicada, racionalizada, calculada por quem trabalha.

E conforme afirmado anteriormente, a teoria econômica que explica o fenômeno do trabalho na visão dos neoliberais norte-americanos é a Teoria do Capital Humano, que vai influenciar todo o pensamento dessa vertente do neoliberalismo.

Com efeito, a Teoria do Capital Humano, conforme Foucault (2008b, p. 308) nos apresenta, decompõe o trabalho em capital e renda, em que o primeiro item, capital, é:

[...] o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário, de sorte que, visto do lado do trabalhador, o trabalho não é uma mercadoria reduzida por abstração à força do trabalho e ao tempo [durante] o qual ela é utilizada.

Assim, em síntese, Foucault (2008b) afirma que a Teoria do Capital Humano provoca um deslocamento da visão econômica para um processo que, inicialmente, não seria econômico, qual seja, o trabalho. O autor afirma ainda que o trabalhador, para essa teoria, não entende o seu trabalho como venda de sua força de trabalho, conforme é apontado na visão marxista, por exemplo, mas sim como forma de obter renda. Ou seja, o indivíduo é o seu próprio capital.

Nesse cenário, o trabalhador e, em última análise, a população (eis que cada membro da população é trabalhador em potencial) irá investir em sua formação, investir em si próprio para que possa obter a melhor renda possível. No entanto, tal renda não será um fim em si mesma, mas fundamental para que o trabalhador possa consumir. Novamente, porém, o consumo também não será um fim em si mesmo, mas antes terá como objetivo a própria satisfação do trabalhador. Nessa lógica, chega-se, pois, ao elemento humano do capital. E Foucault (2008b, p. 308) corrobora tal entendimento, afirmando:

Logo, chega-se à idéia de que o salário não é nada mais que a remuneração, que a renda atribuída a certo capital, capital este que vai ser chamado de capital humano, na medida em que, justamente, a competência-máquina de que ele é renda não pode ser dissociada do indivíduo humano que é seu portador.

E é nessa medida que posso depreender que a racionalidade neoliberal na vertente

americana, que prima pela análise econômica a partir da análise *custo/benefício*, tal como aponta Gadelha (2009), investe nas práticas educativas. Assim, ao compreender indivíduo e capital de forma indissociada, faz sentido, nessa racionalidade, o investimento em práticas educativas que estão para além das práticas convencionais da escola e da profissionalização. De forma que o mote do investimento será a aprendizagem de novas competências e novas habilidades que ensinam outras possibilidades de ser e estar no mundo, consoantes que são com a racionalidade neoliberal.

Dito isso e considerando o que foi exposto acerca do liberalismo e do neoliberalismo, percebe-se como tais racionalidades, por meio de estratégias biopolíticas, vão permeando e direcionando a vida da população. Logo, resta evidente como a biopolítica, imbricada na racionalidade neoliberal, é fundamental para a compreensão dos documentos analisados na tessitura da tese, eis que são a expressão prática dessa ferramenta de governmentação, qual seja, políticas de gestão e controle social e econômico da população.

Evidência de tal lógica, e especificamente demonstrando como a biopolítica está presente nas políticas públicas voltadas à infância, também é trazida por Mota (2010, p. 92), ao afirmar que:

Através da biopolítica, estabelecem-se mecanismos regulamentadores que têm por objetivo otimizar um estado de vida da população; que visa à segurança da população em relação aos perigos internos. No caso da infância e da educação das crianças de seis anos, podemos destacar por exemplo o papel das estatísticas que apontam dados relativos à evasão escolar, à repetência, a índices de analfabetismo em todo o Brasil. Esses são apenas alguns exemplos de saberes produzidos nesse campo que, através do biopoder, geram políticas públicas para aquele grupo populacional que reconhecemos como infância. Os saberes ao dizerem sobre a infância, capturam-na e a governam.

Portanto, a biopolítica, ocupando um papel central na racionalidade neoliberal, foi fundamental para o objetivo do presente trabalho, cujo problema central de pesquisa foi compreender *quais os deslocamentos que estão sendo operados nas políticas públicas concernentes ao ciclo da infância*.

É baseada nas discussões até aqui tecidas que pauto minha investigação, pois estou entendendo que tanto o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa quanto o projeto Escolas Sustentáveis, entendidos como parte de políticas públicas de educação com acento na inclusão, encontram-se implicados nessa racionalidade. Entendo, pois, que as orientações presentes nos documentos oficiais, bem como no material enviado às escolas que aderiram a tais políticas, apresentam direcionamentos consoantes com a governamentalidade neoliberal.

CAPÍTULO 3

SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

3. SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Discutir as correntes de infância é perguntar, de saída, o quanto elas correspondem às infâncias que conhecemos. É nos questionarmos sobre os efeitos de tal modo de significar a infância nas práticas que historicamente organizamos para ela e naquelas hoje vigentes na sociedade. É buscar identificar quais os efeitos de tais significados e práticas na constituição das identidades infantis. Enfim, é pôr em questão o modo como os discursos sobre a infância operam na definição de quem somos e do que a sociedade espera de nós. É mostrar como os discursos que se enunciam sobre a infância têm orientado as práticas de atenção/criação/educação das crianças pequenas, como eles têm servido à tomada de decisões em termos de políticas públicas para este segmento populacional.

(Bujes, 2002, p. 19-20)

3.1 Estudos acerca das políticas públicas voltadas para os ciclos da infância e da alfabetização

Em consonância com o dizer de Bujes, afirmo que pensar a infância é pensar, antes, em desconstruir uma ideia universal que insiste em formatar pensamentos e ações assentados em normas e padrões modernos. Uma infância igual para todos os seus sujeitos, independentemente de sua história, de sua cultura! É pensar, sobretudo, nos efeitos de práticas discursivas que foram, ao longo dos tempos, constituindo modos de ser criança. Dito de um outro jeito, é olhar para os diferentes discursos que, uma vez instituídos e reiterados, vão engendrando formas de estar no mundo porque, ao narrarem a infância, vão sedimentando concepções que balizam e respaldam as práticas concernentes a ela.

Seguindo tal perspectiva, nesta seção, pretendo discorrer acerca do que tem sido dito em relação às políticas públicas voltadas ao ciclo da infância ou, ainda, na ausência de pesquisas que abordem o tema, busco trazer investigações que tratem do Ensino Fundamental de nove anos. Meu objetivo, na seção que se inicia, é chamar a atenção para o que está sendo dito acerca das questões recém-mencionadas, mostrando, com isso, como o atual cenário está sendo formado, ou mesmo, organizado.

Constitui igualmente meu objetivo, nesta seção, centrar a atenção para a visibilidade de discursos veiculados em pesquisas acadêmicas alusivas aos temas mencionados. Ao dizer

isto, estou entendendo que a ideia de uma infância calcada na especificidade ou de que é preciso brincar para aprender, a qual vinha orientando os documentos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, é hoje acrescida de um novo direcionamento: a infância para a aprendizagem.

Essa infância para a aprendizagem a que me refiro é uma infância com marcas de uma orientação que prevê a aprendizagem como um modo processual e também constante nos modos de aprender e, além disso, prevê aprendizagens de outras habilidades e outras competências consoantes à racionalidade neoliberal. Assim, a criança é convidada, diariamente, a aprender na idade certa, no tempo adequado e de um jeito que vai moldando seu perfil – através do autogoverno – para atender os anseios de uma sociedade cambiante.

Para avançar a discussão ora iniciada, provooco imediatamente o pensamento, no sentido de problematizar algumas ideias concernentes à infância, pois ainda que eu não vá pesquisar especificamente a infância enquanto campo de conhecimento, entendo como fundamental contextualizar o cenário onde foram travadas as lutas, as quais propiciaram as condições de emergência da infância tal como a conhecemos hoje. É assim que, inspirada em teóricos como Bujes (2010), Marín-Díaz (2009) e Narodowski (2001), objetivo mostrar que a infância como a encontramos hoje, é “o resultado de um processo de construção social”, segundo Bujes (2002, p. 55). Assim, a autora afirma:

O projeto educacional moderno é um projeto civilizador: estabelecer novas pautas de conduta para os seres humanos. Seu principal objetivo foi o de operar os distanciamentos entre homem e natureza – vista como um estado de selvageria –, individualizando cada vez mais o sujeito. A noção moderna de infância que foi incorporada no discurso dos moralistas, dos reformadores, dos ideólogos sociais, e paulatinamente se difundiu e foi apropriada por outras instâncias e instituições sociais, esteve associada à produção de novos modos de educação para os sujeitos infantis, especialmente voltados para a institucionalização da infância.

Coadunando com tais ideias, ousou dizer que entendo a infância como uma invenção moderna, forjada socialmente e engendrada historicamente, levando em consideração “certas verdades”, baseadas em concepções que encerram uma ideia natural, como se fosse possível capturá-la e, depois, enclausurá-la. Assim, a verdade da infância foi sendo construída discursivamente, produzida por diferentes discursos advindos de distintos lugares que a tomam como verdades absolutas.

Nessa linha, o modo como percebemos a infância afasta-se das ideias que tentam naturalizá-la. De acordo com Bujes (2002, p. 24), “são resultados de um processo de

construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação". Nesse sentido, é interessante ressaltar que, desde os primeiros registros históricos, as crianças sempre existiram; no entanto, o modo de percebê-las vai sendo transformado ao longo dos séculos, variando de acordo com características sociais, culturais, geográficas, entre outras.

Ariés (1981), considerado um importante historiador francês da infância, acredita que, na Antiguidade, as crianças eram consideradas seres inferiores, sem muita importância e com total dependência, não havendo, portanto, um investimento emocional por parte de suas famílias. As crianças, nessa época, consideradas como um vir a ser, eram tratadas como adultos em miniatura, misturando-se a eles tanto nos afazeres cotidianos, como por exemplo, o trabalho doméstico realizado pelas meninas e o trabalho no campo, pelos meninos, quanto na participação em festas da comunidade, quando participavam todos, independentemente da idade, das mesmas brincadeiras e dos mesmos ritos.

Já entre os séculos XVI e XVIII, houve uma transformação nos modos de pensar a infância, eis que, com o advento da Modernidade, surge um sentimento de preocupação – seguido de investimentos por parte da sociedade – com as crianças. Assim, a Modernidade trará uma nova ideia de infância, em que esta começa a ser percebida a partir de suas especificidades. Há, portanto, um investimento na produção de saberes, assim como na criação de instituições cuja finalidade seja educá-la, prepará-la para a vida em sociedade. Inicia-se, então, uma preocupação em organizar novos espaços e novas formas de educar o sujeito infantil.

Há, nessa linha, o estudo realizado por Marín-Díaz¹⁴ (2009), o qual, ao ter como mote a "infância como preocupação central da sociedade contemporânea", buscou analisar a constituição da infância como alvo do saber e do poder, utilizando-se, para tanto, da perspectiva arqueo-genealógica. A pesquisadora destaca a crescente preocupação com questões atinentes à infância e sua educação, a qual vem atravessando os diversos espaços e cenários sociais, como, por exemplo, os meios de comunicação, a produção acadêmica e os debates políticos. Nesse sentido, ao realizar a investigação, afirma Marín-Díaz (2009, p. 13) que a "infância tornou-se um problema central na sociedade contemporânea, ora por seu significado para o futuro da humanidade, ora por suas implicações presentes na chamada 'pós-

¹⁴ Este trabalho é o resultado da dissertação que, sob o título "Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade", foi defendida no ano de 2009 e realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Nadia Geisa Silveira de Souza.

modernidade".

Após realizar a discussão anunciada, Marín-Díaz (2009, p. 182) irá apontar alguns enunciados, os quais considera articuladores do campo discursivo da infância: 1) a infância é uma construção histórica, social e cultural; 2) a infância moderna está desaparecendo; 3) há uma relação fundamental entre educação e infância; 4) são necessários outros olhares da relação crianças – educação; 5) a escola que conhecemos hoje nem sempre existiu. Portanto, a autora propõe que pensemos a infância como uma construção social e cultural, como um “conceito que teve certas condições de emergência, as quais são passíveis de serem localizadas historicamente; por isso a infância encontra-se submetida a permanentes mudanças e transformações que podem levá-la a desaparecer” (Marín-Díaz, 2009, p. 38).

Assim, não podemos afirmar a existência de uma infância referencial, linear, única, capaz de possuir significados hegemônicos, de estabelecer parâmetros de verdade. Ela é, sim, um objeto cultural que, por sua vez, é atravessado por inúmeras relações de poder e de saber. Como forma de corroborar o exposto, cito Narodowski (2001, p. 150) que, ao se referir à infância, aponta o seguinte:

[...] a infância não existiu sempre e sua ‘produção’ esteve atrelada a interesses sociais que se fizeram presentes em uma série de campos de saber e instituições, que reforçaram os objetivos e intenções da era moderna. A Pedagogia, por exemplo, assume explicitamente a tarefa de organizar práticas e instituições no sentido de condução dos infantis de maneiras bastante determinadas e que, na maioria das vezes, se valem da sutileza do poder.

Nesse sentido, a infância, assim como a escola e o sujeito infantil, é uma invenção! São, portanto, fabricações que atendem os interesses sociais da Modernidade e que se encontram imersas em articulações de poder-saber. E, longe de serem invenções estáticas, são pautadas pelo movimento, pela contradição, pelo confronto, pelas tantas marcas que as constroem a partir de diferentes realidades, contextos e lutas. No que tange à constituição do sujeito infantil na Modernidade, recorro a Bujes (2002, p. 158):

[...] os sujeitos modernos, entre eles os infantis, constituíram-se como produto de um lento e complexo processo de definição. Foram sendo “montados” no interior de um conjunto de práticas discursivas tais como: contar, listar, agrupar, chamar, dar ordens, cantar, confessar, examinar, diagnosticar, fazer um relatório, planejar uma aula, montar um currículo, realizar uma pesquisa [...].

Nessa linha, a partir do século XVI, as crianças passaram a ter relevância social e,

consequentemente, política. Assim, inseridos no projeto moderno de constituição do sujeito, estão os infantis que são partes de um constructo histórico e cultural datado, fabricados pelos discursos presentes em instituições de ensino, nas formulações científicas, entre tantos outros que constituem a racionalidade moderna.

Importa às análises de acento pós-estruturalista olhar com desconfiança para as verdades, para os modos de sua constituição e como, a partir de sua constituição, elas vão estabelecendo lugares, engendrando jeitos certos e únicos de organizar a vida e suas relações. Assim, reitero, o que desejo não é mostrar o que é a infância ou mesmo prescrever ações possíveis para serem realizadas rumo à infância ideal, mas sim, olhar para os modos de sua constituição. Interessa problematizar aquilo que está constituído como verdade inabalável.

Logo, delimitados alguns aspectos teóricos acerca da infância enquanto campo de conhecimento, passo a discorrer acerca das investigações que vêm sendo feitas em relação às políticas públicas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.

Para realizar meu intento, recorri à ferramenta de pesquisa localizada na página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a qual oferece como um de seus serviços o acesso a um banco de teses e de dissertações. Para tanto, utilizei como descritores da consulta, as expressões “ciclo da infância” e “Ensino Fundamental de Nove Anos”, tanto no banco de teses quanto no de dissertações, e delimito os anos de consulta entre 2006 e 2011. A delimitação temporal justifica-se por considerar os anos em que ocorreram as alterações legislativas criadoras do ciclo da infância/Ensino Fundamental de Nove Anos, bem como, no caso do ano de 2011¹⁵, por ser o último ano possível de ser feita a pesquisa pela aludida ferramenta.

Assim, foi encontrado um total de cinco dissertações relacionadas ao ciclo da infância e nenhuma tese com o mesmo tema, além de 61 dissertações envolvendo o Ensino Fundamental de Nove Anos e nove teses relativas ao mesmo tema. Pode-se destacar ainda, no que tange às dissertações relacionadas ao ciclo da infância, que as mesmas foram distribuídas ao longo dos anos de forma crescente até alcançar uma estabilização, eis que não houve qualquer dissertação entre os anos de 2006 e 2008, passando-se a uma em 2009, chegando a duas em 2010, número mantido em 2011.

Já no que concerne às pesquisas que envolvem o “Ensino Fundamental de nove anos”, além de o volume de trabalhos ser maior, não há qualquer diferença quanto à lógica no

¹⁵ A delimitação temporal aqui apresentada refere-se ao que estava disponível no portal CAPES, em janeiro de 2013, uma vez que realizei a qualificação do projeto de tese, correspondente a essa investigação, em março de 2013 e, a partir daí, optei por manter os dados obtidos.

número de trabalhos por ano, a qual apresentou tendência de crescimento. Assim, temos nenhuma tese em 2008, passando a uma em 2009, chegando a cinco em 2010 e caindo para três no ano seguinte. No que diz respeito às dissertações, temos uma em 2006, passando a duas em 2007, dez em 2008, dezenove em 2009, doze em 2010 e, finalmente, dezesseis em 2011.

Acredito que os números revelam o interesse a respeito do tema, em especial levando-se em conta a crescente visibilidade do mesmo. Com efeito, o menor número de trabalhos sobre os dois temas em 2008 deve-se ao fato de ainda estar em implementação a “novidade legislativa”, o que leva à carência de aspectos concretos para serem analisados.

Nessa direção, posso citar algumas, dentre as tantas pesquisas que vêm sendo realizadas. Minha escolha nesse momento foi optar por investigações que tratem das políticas públicas concernentes aos três primeiros anos do Ensino Fundamental e, ainda, optar por pesquisas que expressem a mudança de cenário no campo da educação, especificamente no que tange aos três primeiros anos. No entanto, nem todas as pesquisas elencadas são respaldadas pela mesma perspectiva teórica, mas aproximam o olhar ao que ora me instiga. Assim, as investigações que seguem se ocupam, sobretudo, de problematizar o Ensino Fundamental de nove anos, trazendo contribuições relevantes para o campo da educação.

Desse modo, recorro ao estudo realizado por Santaiana¹⁶ (2008, p.14), sob o título “+ 1 ano é fundamental: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos”: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos, o qual problematiza, entre outras questões, “o fato de que a infância se tornou alvo de toda uma complexa produção de saberes, que procura atribuir-lhe significados e características. Esses saberes também se configuram como um exercício de poder sobre a vida dos sujeitos infantis”.

Para realizar sua investigação, a pesquisadora fez uso da análise de discurso foucaultiana e utilizou documentos relacionados à ampliação do Ensino Fundamental de nove anos publicados pelo MEC. O objetivo foi “conhecer e descrever quais as racionalidades econômicas que se encontram imbricadas nos documentos”, sobretudo, as que estão atreladas à população infantil. Ao finalizar o trabalho, Santaiana destaca alguns aspectos, entendidos como relevantes. Assim, a pesquisadora chama a atenção para as políticas educacionais, salientando que elas são entendidas como a melhor opção para a atual sociedade e que, para a

¹⁶ Sob o título “+ 1 ano é fundamental: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos”, a dissertação de mestrado foi defendida em 2008 e realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a orientação da Profa. Dra. Iole Maria Faviero Trindade.

sua implantação tornar-se efetiva, é necessária a mobilização não só dos professores e dos alunos, mas também das famílias e da comunidade como um todo.

Outro ponto destacado diz respeito à obrigatoriedade de ingresso das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Só a partir da obrigatoriedade legal, quando o tema ganha expressiva visibilidade, é que são trazidos em nível nacional aspectos alusivos a perspectivas, a ideias, a crenças, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. É, portanto, nesse momento que se vislumbra a relevante importância das políticas públicas específicas concernentes às duas etapas.

Ainda Santaiana conclui que as políticas de inclusão, a exemplo da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, são entendidas como uma estratégia eficaz de governo, no caso presente, dos sujeitos infantis. Com a bandeira “todas as crianças na escola”, a governamentalidade neoliberal com acento na aprendizagem não só de conhecimentos escolares, mas, sobretudo, de aspectos ligados à cidadania, prevê um sujeito autônomo, responsável por suas escolhas e pelas consequências delas advindas. Sendo assim, à medida em que ensina grandes coletivos infantis a constituírem-se como adultos capazes de gerenciar suas vidas com competência, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos pode ser entendida como uma estratégia do risco social com viés econômico.

Há também uma pesquisa bastante cara à educação da infância, a saber, a tese de Mota (2010, p. 8), já mencionada neste trabalho, a qual objetivou "discutir como o Ensino Fundamental de nove anos está inserido em práticas de governo da infância e, ainda, como essas práticas possibilitam um outro lugar escolar para as crianças de seis anos de idade". Nesta seção, em especial, interessa-me a questão do sujeito infantil abordada por Mota (2010, p. 164), a qual põe em relevo dois aspectos:

1) Há um processo de infantilização e desinfantilização que ocorre – também – via escolarização e está imbricado na produção de uma subjetividade que vai na direção de um capital humano, tão necessário para a configuração de um determinado modelo de sociedade.

2) Para a formação desse capital humano, há toda uma necessidade de um investimento na educação, que ocorre tanto no âmbito da família quanto no da escola. E quanto mais cedo for feito esse investimento, mais produtivos serão os resultados obtidos.

Importa destacar que o referido investimento está imbricado pela razão governamental neoliberal, a qual irá configurar um jeito de ser, diria, de estar no mundo. Jeito esse que traz como marca de sua especificidade a competição, acreditando e apostando em um sujeito infantil enquanto empresário de si.

Assim, através de políticas públicas com acento na inclusão social, como é o caso da

política de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o sujeito infantil, além de permanecer por mais tempo na escola – agora, são nove anos –, é convidado a ampliar o seu capital cultural, agregando outros elementos aos conhecimentos escolares. E ainda, seguindo essa lógica, afirma a pesquisadora que as políticas de Ensino Fundamental de nove anos “podem ser compreendidas como ações em prol de um melhor governo da população”.

Sob o título “O projeto-piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre seus materiais didáticos”, a dissertação¹⁷ de Suzana Schineider objetivou “examinar três programas¹⁸ do projeto-piloto para Alfabetização de Crianças com Seis Anos do Estado do Rio Grande do Sul que foram implementadas a partir do ano de 2007” em algumas escolas públicas. No estudo, trago três aspectos apontados pela pesquisadora, que me instigam a pensar acerca das políticas públicas, especialmente, as alusivas ao Ensino Fundamental de nove anos.

Destaco, sobretudo, a “participação do terceiro setor em políticas públicas para a educação”; “os muitos discursos presentes nos materiais didáticos, constituídos como verdades” e o que a autora denomina como sendo a “nova cultura da alfabetização”.

Schineider (2009) chama a atenção para a participação do terceiro setor nas políticas públicas, à medida em que são convidados, através de parcerias, fomentadas pelo próprio governo, a vender “pacotes educacionais”. Assim, ao financiar a educação, o governo descentraliza o poder e deixa às escuras a competência do público e do privado. Ela aponta ainda que, a partir dessas configurações, a alfabetização torna-se alvo de investimentos; há um empenho na preparação do sujeito globalizado, alinhado às exigências do mercado neoliberal.

A pesquisadora alega que, no decorrer da pesquisa, passou por diversos e diferentes discursos vinculados à alfabetização no Brasil e, ao estudá-los, pode perceber o quanto a ciência moderna é convidada a respaldar sua legitimidade, atribuindo um caráter de verdade e de inquestionabilidade aos materiais didáticos concernentes à alfabetização. Assim, o conteúdo presente em tais materiais é tomado como certo, adequado, dispensando sua problematização.

Schineider (2009) destaca ainda outro aspecto relevante que diz respeito ao letramento e à literatura, ambos apontados como imprescindíveis nas mais diversas propostas. Nessa perspectiva, eles são caracterizados pela autora como a “Nova cultura da alfabetização” e

¹⁷ Sob o título “O projeto-piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre seus materiais didáticos”, a dissertação de Suzana Schineider foi defendida em 2009 na Faculdade de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e teve como orientadora a Profa. Dra. Iole Maria Faviero Trindade.

¹⁸ São eles: Circuito campeão, do Instituto Ayrton Senna; Alfa e Beto, do Instituto Alfa e Beto, e Alfabetização Pós-Constructivista, do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Ensino e Ação (GEEMPA).

apresentam-se como centrais em tais propostas. Portanto, a pesquisadora entende que o Projeto-Piloto para Alfabetização de Crianças com Seis Anos do Estado do Rio Grande do Sul atua de forma significativa nos caminhos que estão sendo construídos no âmbito da alfabetização em nosso estado. Logo, ela propõe não só aos pesquisadores e a outros especialistas em educação, mas, sobretudo, às professoras alfabetizadoras, olhares atentos ao projeto, ensejando, com isso, uma participação mais efetiva nos processos que levam à concretização de ações concernentes à alfabetização.

Outra pesquisa bastante cara à temática que venho abordando é a tese de Nogueira¹⁹, defendida em 2011, cujo tema é “o estudo da passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos” e a questão orientadora, “A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade possibilitaram maior articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que ambas as etapas de ensino deveriam ser reestruturadas?”.

De acordo com a pesquisadora, “foram considerados na análise, os contextos federal, municipal e o cotidiano escolar através de pesquisa documental e de abordagem etnográfica”. (Nogueira, 2011, p. 8). Através da investigação, concluiu que a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos não oportunizou uma articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que a ruptura se encontra presente no cotidiano das turmas pesquisadas. Durante o processo de investigação, são percebidas diferentes concepções de alfabetização, letramento, cultura lúdica e infância, as quais perpassam o cotidiano da pré-escola e do 1º ano. Assim, a pesquisa aponta para uma carência no que se refere à política local que, segundo a pesquisadora, deveria ser mais sistemática, refletindo, assim, as políticas mais amplas. Segundo Nogueira (2011, p.7),

Os resultados dessa pesquisa demonstraram que a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos não contribuiu de forma significativa para uma maior articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pois a ruptura entre ambas as etapas se mantém de forma acentuada. Enquanto as práticas observadas na turma da pré-escola revelaram uma proposta sensível às manifestações e aos anseios das crianças, foi possível perceber que as práticas na pré-escola tinha comprometimento com a formação de leitores e autores competentes através da interação com situações reais de leitura e escrita, contemplando aspectos da cultura lúdica no cotidiano da sala de aula. No entanto, as práticas observadas no 1º ano são bastante diferentes, prevalecendo uma perspectiva de alfabetização mecânica, que, ao invés de

¹⁹ Defendida em 2011, a tese denominada “A passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica” foi realizada na Universidade Federal de Pelotas – UFPel, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, tendo como orientadora a Profa. Dra. Eliane Peres.

‘convidar’ as crianças a vivenciar o prazer de ler e escrever, afastou-as com atividades maçantes e enfadonhas.

Assim, a pesquisadora entende a escola como capaz de ser um “espaço acolhedor dos interesses e das motivações das crianças” e, para que isso aconteça efetivamente, é necessário que as políticas e as práticas pedagógicas andem juntas.

No cenário em questão, embora a discussão da tese citada inscreva-se em outra vertente teórica, diferente daquela em que apoio as minhas problematizações nesta pesquisa, ela é importante no presente estudo, especialmente em uma seção que objetiva chamar a atenção para a crescente visibilidade que o Ensino Fundamental de nove anos vem ganhando no cenário nacional contemporâneo.

Há ainda, em relação às práticas de alfabetização e de letramento alusivas ao ciclo inicial, uma pesquisa²⁰ realizada por Flavia Helena Pontes Carneiro, desenvolvida no período de implantação da reforma – instituição do Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. A investigadora, que buscou compreender “a complexidade da vida de uma sala de aula do Ciclo Inicial de Alfabetização” (Carneiro, 2006, p. 204), aponta, entre outros, alguns aspectos a serem destacados no período de pesquisa. No estudo aqui apresentado, destaco o processo de enturmação dos alunos matriculados no ciclo inicial de alfabetização e a necessidade de uma orientação às escolas acerca das políticas públicas. Carneiro (2006) vê o processo de enturmação como elemento crucial de análise dos processos de alfabetização e letramento desenvolvidos na escola. Assim, há por parte desta, práticas de avaliação classificatória, organizando as crianças em grupos denominados fracos e fortes, tendo como pretensão a homogeneidade, pautada por um padrão cultural.

A pesquisadora adverte que tal fato talvez se dê pela dificuldade encontrada pela escola em estabelecer uma data limite para matrículas dos alunos nas turmas de fase introdutória e fase I da alfabetização. Alega também que, em um período de cinco anos, houve uma variação por parte do estado na orientação relacionada à data limite para matrícula das crianças. Logo, Carneiro (2006, p. 206) sublinha como necessário às escolas, nesse processo de mudança de orientação legislativa, em que práticas precisam ser remodeladas, redimensionadas, uma “maior atenção e assessoria”. Como forma de corroborar o exposto, a pesquisadora traz, a título de exemplo, a participação de apenas uma professora da escola

²⁰A dissertação “Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização”, realizada por Flavia Helena Pontes Carneiro, no curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, foi defendida em 2006 e teve como orientadora a Profa. Dra. Maria Lucia Castanheira.

investigada ao I Congresso Estadual de Alfabetização, o qual objetivava divulgar a nova política educacional.

É importante dizer que as pesquisas aqui abordadas são partes de um cenário contemporâneo e demonstram, em suas especificidades, o que está sendo dito e, de certa maneira, o que está sendo realizado no tocante ao ciclo da infância e ao ciclo da alfabetização. São pesquisas que investigam, problematizam, mas também retratam o cenário atual e, nesse movimento, contribuem para dar visibilidade aos discursos que estão constituindo e engendrando diferentes realidades.

A partir da leitura dos referidos estudos e para dar continuidade à discussão inicialmente proposta, assumo como relevante a problematização de elementos alusivos ao cenário escolar, entre os quais, as orientações empreendidas no sentido de organizar o cotidiano das crianças que frequentam o Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA).

Ao fazer tal afirmação, estou entendendo o quanto as diretrizes presentes na legislação, neste caso, pertinentes ao EFNA, mais precisamente ao ciclo da infância, são capazes de instituir modos de ser, de viver e de pensar em consonância com uma nova proposta, a saber, um novo aluno, agora inventado para competir. Capturado pela razão governamental neoliberal, esse aluno, que agora é governado através da aprendizagem, começa sua escolarização mais cedo, a partir dos seis anos de idade.

Assim, acredito que as políticas públicas educacionais, como por exemplo, o PNAIC, que faz um chamamento para que todas as crianças brasileiras entre seis e oito anos estejam plenamente alfabetizadas, objetivem, entre outras questões, a redução do fracasso escolar e, com isso, postula-se que, quanto mais cedo for sua inclusão nos processos de escolarização, maiores serão suas chances de sucesso. Daí a necessidade de um investimento desde a mais tenra idade.

Dessa forma, parto da premissa que, ao se pensar em um “novo formato de escola”, com novas exigências educativas, um “novo sujeito” – também – está sendo produzido. Um sujeito que deverá atender a outras exigências e que, ao chegar mais cedo à escola, insere-se em práticas de regulação e de controle, igualmente mais cedo.

Assim, ao realizar uma reflexão acerca da infância, vejo-me provocada a pensar na constituição do sujeito infantil, cabendo dizer que o entendo como uma fabricação, que se dá via discursos, entre os quais: o discurso das instituições educativas, o cyber-discurso, o discurso da ciência, o discurso das mídias, o discurso das políticas públicas.

Segundo a lógica em questão, é esse mesmo sujeito infantil que, através dos fomentos discursivos citados, é controlado, regulado, normatizado, disciplinado, governado, eis que os

discursos, ao serem produzidos e tomados como verdadeiros, fabricam verdades que, disseminadas, moldam e legitimam práticas as quais, por sua vez, atuam na subjetivação desses mesmos sujeitos.

De acordo com o apontado por Veiga-Neto (2011, p. 99-100),

Nada é orquestrado a partir de centros de poder de que o Estado seria o maior agente, como argumenta a grande maioria das teorias políticas. Os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades.

Imbuída pelas discussões empreendidas é que, nesse cenário, retomo também as questões aludidas no capítulo anterior, acerca da virada linguística, visto que os discursos produzem realidades através do uso da linguagem e, conforme afirmado anteriormente, produzem e reproduzem a realidade que interessa. Logo, os documentos oficiais, discursos políticos, mídias etc produzem, pelo viés da linguagem e do discurso, o sujeito infantil que se deseja.

Destaque-se que essa realidade já é encontrada pelo sujeito infantil, de modo que ele, ao ingressar na sociedade, é diretamente subjetivado por ela e, por assim dizer, em uma circularidade imanente, reproduz essa realidade que lhe é apresentada pelo discurso e pela linguagem, tal como o destacado por Veiga-Neto (2011, p.91): "Dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos".

Assim, os documentos oficiais analisados neste trabalho produzem uma determinada realidade, a qual constitui – também – o sujeito infantil que se deseja, com vistas a um fim. E esses sujeitos infantis, subjetivados por discursos, irão, sucessivamente, subjetivar outros sujeitos à medida que reverberam tais discursos.

Com o intuito de continuar a discussão, na próxima sessão, procurarei mostrar como nos movimentamos do ciclo da infância ao ciclo da alfabetização. E como, nesse movimento, outras orientações entram em cena, colocando no foco da infância e, por consequência, do sujeito infantil, uma aprendizagem que não se efetiva somente através dos conteúdos, mas antes, dos necessários e urgentes aprendizados que prescrevem formas de estar no mundo, no tempo e do jeito certo.

3.2 Do ciclo da infância ao ciclo da alfabetização

A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental amplia a escolarização para uma parcela significativa da população brasileira que se encontrava, até então, privada da educação escolar ou sem garantia de vagas nas instituições públicas de ensino (...) o acesso das crianças às instituições educativas e sua permanência nelas devem consolidar-se como direito ao conhecimento, à formação integral do ser humano e à participação no processo de construção de novos conhecimentos. A construção dessa prática educativa deve ter a criança como eixo do processo e levar em conta as diferentes dimensões de sua formação.

A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos²¹

(Maciel, Baptista e Monteiro, 2009, p. 7)

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

(Ministério da Educação, 2013)

Nesta seção, tenho como objetivo abordar, embora brevemente, o ciclo da infância, no sentido de colocar em foco questões concernentes à aprendizagem do aluno do Ensino Fundamental de nove anos, em detrimento das especificidades da infância, operando, com isso, um deslocamento que vai do ciclo da infância para o ciclo da alfabetização.

Para tanto, pretendo, inicialmente, e ainda que de forma breve, tecer algumas considerações acerca da formação de políticas de ciclo no Brasil, passando, em seguida, pelo ciclo da infância para, posteriormente, discorrer acerca do deslocamento deste para o ciclo da alfabetização. Segundo Barreto e Mitrulis (2004, p. 189-190),

[...] os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A

²¹ De acordo com o site oficial do Ministério da Educação – MEC, “a publicação ‘A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos’ destina-se às turmas de crianças de seis, sete e oito anos (ciclo da infância) e pretende subsidiar o trabalho docente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas à leitura e à escrita”.

ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de modo a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período.

Ressalto que o trabalho pedagógico organizado em ciclos não é uma novidade. Ele hoje aparece re-configurado, com outros contornos e, também, com objetivos acrescidos aos que já existiam. Para corroborar a ideia acima expressa, trago um excerto que consta em um dos cadernos do PNAIC - Ano 3 - Unidade 8 (Brasil, 2013, p. 7) e que trata do processo de formação de políticas de ciclo no Brasil:

[...] surgiu como uma forma de resistência ao sistema seriado que traz uma perspectiva de apropriação do conhecimento. Segundo Mainardes (2007), esse processo poderia ser dividido em três períodos (entre 1918/1921 e 1984), foi marcado pela crítica à reprovação e por discussões em torno da promoção automática, o segundo (entre 1984 e 1990), formado com a emergência dos ciclos básicos de alfabetização, promoveu a eliminação da reprovação no final da 1ª série, ampliou o período de alfabetização e assegurou a continuidade do processo respaldado pelas novas perspectivas teóricas em alfabetização, dentre elas a *psicogênese da escrita*. No terceiro período (a partir dos anos de 1990), formado a partir da ampliação do sistema em ciclos para todo o Ensino Fundamental, buscou-se romper com a lógica da exclusão social e cultural dos alunos.

Importante destacar que, segundo Mainardes (2011, p. 3), a política de ciclos no Brasil esteve vinculada, desde o seu início, à preocupação com as altas taxas de reprovação escolar, assim como à escassez de vagas e ao alto custo financeiro que tal reprovação representava aos cofres públicos. Nesse cenário, a preocupação centrava-se basicamente com a manutenção de um fluxo de aprendizagem, sem interrupções (causadas pela reprovação), permitindo aos alunos condições de permanecer mais tempo na escola, com condições efetivas de aprendizagem. Dessa forma, afirmam Barreto e Mitrulis (2004, p. 189-190) que

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados, sobretudo a partir da década de 1960, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos de 1920, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. Cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente. Independentemente das tônicas de cada momento, o desafio essencial permaneceu, e, sobre não ser novo, reafirma a urgência de passar a universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola lhe garantindo aprendizagem efetiva e educação de qualidade.

Assim, cada período histórico e social brasileiro apresenta a política de ciclos da forma que entendia apropriada para os problemas a serem enfrentados, de modo que se pode falar períodos anteriores a 1984, depois teremos o período de 1984 a 1990 e, finalmente, as políticas que se seguem após a década de 1990.

Em um primeiro momento, nos períodos anteriores a 1984, pode-se falar que inexistiu uma política de ciclos padronizada, eis que cada estado brasileiro, cada município enfrentou o problema à sua maneira, inclusive com municípios e estados sequer aderindo à tal política. Pode-se afirmar que a marca central desse período foi a discussão entre a promoção automática e não repetência, com algumas experiências ao longo dos anos, que acabaram contribuindo para o aprofundamento do tema, em especial o entendimento da especificidade dos alunos e da problemática da exclusão que a reprovação causava.

No período seguinte, ou seja, de 1984 a 1990, com o acúmulo produzido ao longo dos anos anteriores, o foco do ensino por ciclos foi outro, deixando de ser uma medida meramente técnica para ser uma política com ênfase na função social da escola (Barreto e Mitrulis, 2004, p. 199). Ademais, houve políticas públicas mais sistematizadas e abrangentes do que no período anterior, quando as políticas de ciclo eram pontuais. No entanto, nesse novo período, ao final de cada ciclo, ainda aparece a avaliação enquanto condição impeditiva de acesso ao ciclo seguinte.

Após o referido período, pode-se afirmar que a política de ciclos no Brasil ganha outros horizontes. Passados os anos 1990, os conhecimentos curriculares se expandem para além das disciplinas escolares e passa-se a entender que o conhecimento também pode ser aprendido fora da escola. Assim, políticas públicas ainda mais radicais são implementadas, com o currículo sendo pensado também a partir de princípios e não mais apenas em torno das disciplinas. Nas palavras de Barreto e Mitrulis (2004, p. 204),

Essa nova ótica de pensar as atividades escolares foi mais claramente explicitada nas experiências educacionais formuladas pelo Partido dos Trabalhadores em alguns municípios de capitais ou de grande porte. Nesse sentido as prefeituras de São Paulo e Belo Horizonte ensaiaram, no início da década [1990], mudanças de caráter mais radical no ensino de 1.º grau, que terminaram tendo repercussões amplas no âmbito nacional. Seu currículo foi repensado a partir de princípios ordenadores, que não as disciplinas escolares, objetivando a construção de uma escola de corte popular e democrático. Pretendia-se que a integração dos conteúdos fosse feita com base nas experiências socioculturais dos alunos, e as séries foram substituídas por ciclos que abrangiam todo o ensino fundamental em busca de um novo modo de operar da escola, capaz de romper com a lógica da exclusão social e cultural dos alunos. Calcadas no trabalho coletivo, as propostas demandavam que os docentes dela se apropriassem, participando

ativamente da sua própria construção e implementação.

Logo, durante todo o processo de discussão e de formação das políticas públicas de ciclo, pode-se perceber que houve deslocamentos nas ênfases que cada um conferia a essas políticas. Da mesma forma ocorre quando verifico a existência de deslocamentos do ciclo da infância para o ciclo da alfabetização, os quais denotam marcas de sua história, traduzidas pelas especificidades e pelas singularidades apresentadas nos diferentes documentos que tratam de suas orientações.

Cabe destacar que, neste estudo, estou entendendo o ciclo da infância tal como definido pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), por meio do Parecer nº 4/2008, ou seja, ciclo composto por crianças que ingressam no 1º ano, passando pelo 2º e 3º anos da escola fundamental, o que se deu a partir da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, através da Lei 11.274/2006, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De acordo com tal parecer, o ciclo da infância deve se constituir "em período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e letramento" e ainda deve levar em conta a "necessidade de se trabalhar pedagogicamente nesses anos para o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças".

Nessa linha, o ciclo da infância estaria ocupando-se de ações que levam em conta, além das questões atinentes à alfabetização e ao letramento, outras dimensões da educação das crianças, ampliando as suas possibilidades de expressão. Outro aspecto que também deve ser levado em consideração, diz respeito às demais áreas de conhecimento. Segundo o Parecer CNB/CEB Nº 4/2008,

Os **três anos iniciais** são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a **ação pedagógica** assegure, nesse período, o **desenvolvimento das diversas expressões** e o **aprendizado das áreas de conhecimento** estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Assim, ao ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, apontando para o ciclo da infância, além dos conhecimentos necessários para ~~a~~ iniciar o processo de alfabetização e de letramento, encontram-se respeitadas as diversas expressões da criança e o aprendizado de outros componentes curriculares, entre os quais Ciências Naturais, Ciências Sociais, Artes e Educação Física. Com base nisso são encaminhadas, nos mais diferentes documentos, as orientações para o novo ciclo: o ciclo da infância.

As alterações legislativas aqui abordadas trouxeram maior visibilidade ao tema, o que levou pesquisadores das mais distintas perspectivas a focar seus estudos em questões atinentes às políticas públicas voltadas para o Ensino Fundamental de nove anos.

Há, sem dúvida, um crescimento exponencial no que tange às políticas voltadas para a educação e para a infância. Meu entendimento vai na direção apontada por Mota (2010) e sua alegação de que “a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos é uma forma de governo da população infantil, das professoras e das famílias”. Desse modo, as políticas, ao serem constituídas, constituem também os sujeitos infantis.

Assim, afirma Mota (2010, p. 31-32):

Podemos compreender a política de ampliação do Ensino Fundamental como uma forma de governo da população infantil e, também, das famílias e das professoras. A obrigatoriedade de inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental pode ser entendida como uma prática que diz não só o que é melhor para as crianças mas, principalmente, como devem agir as crianças, as famílias, as professoras, enfim, a parcela da população envolvida com essa política educacional.

Seguindo essa linha, posso dizer que a referida política pública educacional, com acento na inclusão, está implicada em processos de governo à medida que, através de ações propositivas que visam – também – à aprendizagem de conhecimentos específicos, regula, determina, rege e prescreve – tendo como um dos seus eixos, o resultado – os modos de ser e estar no Ensino Fundamental.

Lançado em julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem como um de seus desafios “Garantir a plena alfabetização de nossas crianças”. Assim,

Alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no momento certo: até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade. Compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o governo federal e meta do novo Plano Nacional de Educação, em discussão no Congresso Nacional. Agora é chegado o momento de realizar essa tarefa.

As informações apresentadas na citação constam no manual do PNAIC (MEC, 2013), o qual, em suas 23 páginas, faz referência à idade certa para a alfabetização. Dessa forma, lança mão de frases como as que seguem:

“Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – o Brasil do futuro com o começo que ele merece”; “Alfabetização na Idade Certa: um pacto do Brasil com as crianças brasileiras” e “Toda criança alfabetizada até os oito anos”.

Assim, ao prescrever as ações que devem ser realizadas a partir de seus pressupostos, evidenciados nos seus materiais, posso dizer que o PNAIC é uma forma de governo dos sujeitos envolvidos com o ciclo da alfabetização, sejam estes professores, coordenadores, diretores de escola, alunos e familiares.

Recorro a Veiga-Neto (2006, p. 30) quando, ao referir-se às práticas de governo, afirma:

Ao educar o outro, nós o aproximamos da nossa morada, do nosso domínio, graças a variadas formas de dominação que estabelecemos *com* ele e, muitas vezes, *sobre* ele. Na contramão do discurso pedagógico hegemônico no Brasil, entendo que o caráter de dominação dos processos educacionais nada tem, em si, de lamentável. Mais do que isso, não há nem mesmo como imaginar uma cultura, qualquer cultura, sem ações continuadas e minuciosas ‘daqueles que já estavam aí’ sobre ‘aqueles que não estavam aí’, de modo a incorporá-los aos códigos, saberes, crenças, práticas, representações, valores e tudo o mais que compõe uma cultura e que ‘já estava aí’.

Na linha que segue, é importante ressaltar que, inicialmente, no ciclo da infância, as políticas relacionadas ao Ensino Fundamental de nove anos, especialmente as relativas aos três primeiros anos, pareciam estar direcionadas a uma infância marcada por algumas especificidades. Ao dizer isso, quero enfatizar que, desde as orientações constantes nos documentos oficiais até as práticas estabelecidas no cotidiano da escola, pareciam primar pela necessidade de oferecer à criança um espaço de aprendizagens que respeitava suas singularidades, suas especificidades, não apontando, contudo, para um tempo certo, para uma idade adequada.

Já quanto ao PNAIC, parece-me que, ao ter sua primazia na alfabetização no tempo certo, a centralidade agora é deslocada para a aprendizagem e não mais para o respeito às singularidades infantis. Ao pensar nos deslocamentos que estão sendo operados nas políticas públicas voltadas ao ciclo da infância, entendo que estamos inseridos em uma racionalidade política neoliberal, a qual, através das referidas políticas, como as do Ensino Fundamental de nove anos, prevê um alargamento não só no tempo de permanência na escola, como também o ingresso mais cedo.

Afinadas com essa nova razão governamental, tais políticas estão comprometidas com a fabricação de um novo sujeito infantil, com habilidades, valores, diria com um perfil que tratará de investir no capital humano para, futuramente, atender o mercado neoliberal.

Nesse cenário, há algumas semelhanças entre o ciclo da infância e o da alfabetização, tais como: a duração dos ciclos (três anos); a idade das crianças que participam desse processo e o objetivo de alfabetização plena até oito anos, idade em que o ciclo é finalizado. Contudo,

apesar de os dois abordarem a alfabetização como finalidade primeira, o ciclo da infância propõe um trabalho de alfabetização que também privilegia as diversas linguagens e áreas do conhecimento, ao passo que o ciclo da alfabetização, embora se refira a outros componentes curriculares, mantém o foco na alfabetização, (sobretudo, da língua portuguesa e da matemática).

Assim, por entender a relevância do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa, uma vez que ele trata de elementos centrais abordados na minha investigação, estarei, na próxima seção, ampliando a discussão aqui iniciada. Da mesma forma, também estarei, na próxima seção, discutindo algumas questões atinentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola – Escolas Sustentáveis. Entendo que tratar de tais projetos se torna necessário pois ambos apresentam orientações semelhantes no que tange à orientação de um novo sujeito infantil; porém, trazem em suas propostas algumas questões bastante específicas e que, acredito, merecem destaque nesta investigação.

3.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Projeto Dinheiro Direto na Escola – Escolas Sustentáveis: compromissos com a aprendizagem

Mec lança Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

A partir desta quinta-feira, 5, está valendo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Com a publicação do programa no Diário Oficial da União, o Ministério da Educação (Mec) firma o compromisso de alfabetizar as crianças de, no máximo, oito anos até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

O programa vai ser compartilhado com estados, distrito federal, e municípios, e o Mec, em parcerias com instituições de ensino superior, vai apoiar os sistemas de educação pública nas esferas regionais. Além disso, o pacto visa ao aperfeiçoamento de professores alfabetizadores e reafirma o compromisso com a distribuição de materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais.

(O Estadão, 05/07/2012)

Seguindo a máxima dos estrategistas, é importante pensar grande, começar pequeno e agir rápido; definir a abrangência das possibilidades de a escola se tornar um espaço educador sustentável, identificar um foco para as atenções atuais e começar a trabalhar imediatamente. Além disso, é preciso confiar no poder de reverberação de pequenas grandes ações, que pelo exemplo vão contagiando esferas cada vez mais amplas, passando pela família, pela comunidade, a cidade, até ganhar conotações mundiais.

(Ministério da Educação / Ministério do Meio Ambiente, 2012, p. 41)

Incentivar as instituições de ensino do município para que se desenvolvam iniciativas voltadas para a sustentabilidade, o cuidado e a preservação do meio ambiente. Essa é a proposta do programa Escolas Sustentáveis, proposição do governo federal aderida pela Prefeitura Municipal do Rio Grande, através da Secretaria de Município da Educação (SMED), e pela 18ª CRE em ato realizado nesta tarde no Salão Nobre do Executivo Municipal.

(Prefeitura Municipal do Rio Grande – Site oficial)

A seção que se inicia trata de abordar duas ações integrantes das políticas públicas educacionais e que se encontram em franca expansão no atual cenário escolar, ambas com orientações que levam a apostar no compromisso de todos e de cada um com uma aprendizagem que é, agora, reconfigurada. A primeira é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e a segunda, o Programa Dinheiro Direto na Escola – Escolas Sustentáveis.

Assim, em um primeiro momento, analisarei o PNAIC, bem como questões concernentes a sua implantação e ao seu funcionamento na instituição escolar; em seguida, trarei apontamentos relativos às Escolas Sustentáveis, abordando não somente os aspectos necessários para a adesão, mas também e, principalmente, sua relação e seu exercício na escola.

Iniciemos, então, com o PNAIC.

Em julho de 2012, o governo federal, através do Ministério da Educação – MEC, publicou no Diário Oficial da União a Portaria Nro. 867 DE 04 DE JULHO DE 2012. Tal portaria não somente institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como também define suas ações e diretrizes gerais. De acordo com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o PNAIC tem como objetivo reduzir a distorção idade-série; melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores e construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. E ainda, de acordo com Antônio Cesar Callegari (2013).

Para a realização deste compromisso, o MEC irá realizar um trabalho articulado com os estados e os municípios, disponibilizando um conjunto de medidas que contempla um programa de formação continuada desenvolvido por um grupo de universidades públicas e será implementado em fevereiro de 2013, para mais de 300 mil professores do ensino fundamental, materiais didáticos de boa qualidade para os alunos; biblioteca de literatura para todas as classes de alfabetização de escolas públicas; e uma sistemática de avaliação para acompanhar o progresso das crianças.

Assim, através de uma série de ações entendidas como capazes de possibilitar a alfabetização em língua portuguesa e em matemática, o MEC propõe o seguinte desafio: “Alfabetizar todas as crianças até oito anos”. Cumpre destacar que, inicialmente, a ideia foi possibilitar às escolas do campo e da cidade, a adesão²² ao PNAIC, sem, no entanto, tornar obrigatória a sua participação. Uma vez desejada tal participação, era imprescindível que as crianças estivessem regularmente matriculadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, correspondentes ao ciclo da alfabetização. Assim, encontra-se expresso em um de seus cadernos - Ano 3 - Unidade 8 (Brasil, 2013, p. 9):

O ciclo de alfabetização propõe, portanto, a ampliação do tempo de aprendizagem, considerando uma nova postura avaliativa por parte dos professores com critérios adequados a cada ano, enfatizando as aprendizagens, revisitando o processo ensino-aprendizagem. Nesse processo, as crianças assumiriam um papel mais ativo no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, o foco da atenção, no sistema de ciclos, mudaria do professor ou do ensino para a relação professor-aluno e para o modo como a aprendizagem ocorreria, possibilitando ao aprendiz a construção de conhecimentos para seu pleno desenvolvimento.

Afirma o documento que toda criança deverá estar plenamente alfabetizada, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática até os oito anos, idade em que fecha o ciclo de alfabetização, entendida pelo MEC como a idade certa. Em outras palavras, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, toda criança deverá estar apropriada do Sistema de Escrita Alfabética, uma vez que esta se configura como um direito de aprendizagem, amparado, sobretudo, pela legislação brasileira.

Como forma de elucidar a ideia do direito de aprendizagem, a qual perpassa todo o material alusivo ao PNAIC, destaco a seguir um excerto de um dos cadernos - Ano 2 – Unidade 1 (Brasil, 2013, p. 6):

Ao concebermos a educação como um direito, somos impelidos a pensar na inclusão como um princípio de organização do currículo. Significa considerar a necessidade de que todos estudantes tenham acesso ao conhecimento e avancem nas suas aprendizagens. Para isso é primordial a consideração dos *direitos de aprendizagens* como um compromisso social, de modo a garantir que até o 3º ano do Ensino Fundamental todos estejam alfabetizados.

²² Importante ressaltar que, atualmente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, uma vez que todas as escolas brasileiras, sejam elas do campo ou da cidade, são comprometidas com o PNAIC. Já em julho de 2012, quando o mesmo foi lançado, havia um convite à participação e não um compromisso de todas as escolas. Ainda hoje, podemos encontrar nos mais variados documentos relativos à implementação e às orientações gerais e específicas, a expressão "adesão".

Nessa linha, há um compromisso assumido com a aprendizagem dos estudantes, o qual se encontra baseado, sobretudo, em um currículo construído com vistas a garantir os direitos de aprendizagens a todas as crianças. Cabe lembrar que, embora o PNAIC leve em consideração outros componentes curriculares, como, por exemplo, Ciências Sociais e Ciências Naturais, a ênfase encontra-se presente na alfabetização da Língua Portuguesa e da Matemática.

No que tange à avaliação das crianças, o pacto prevê o uso da Provinha Brasil²³ no início e no final do 2º ano, assim como – também – pretende realizar uma análise amostral dos resultados via Inep no final do 2º ano e outra avaliação para os concluintes do 3º ano.

Assim, para o PNAIC - Ano 3 – Unidade 8 (Brasil, 2013, p. 16), o ato de avaliar configura-se como

[...] um momento capaz de revelar os conhecimentos construídos pelas crianças e o que elas ainda precisariam elaborar, bem como as suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a situação "transitória" de "não ter construído ainda" possa ser superada, sem prejuízo para com o seu processo de escolaridade. Faz-se necessário, portanto, analisar a progressão desses alunos ao longo do ano.

No contexto em análise, avaliar é estar atento ao processo percorrido por cada criança; observar, num ato contínuo e permanente, os caminhos que levariam ou não à aprendizagem. A avaliação seria, assim, um instrumento para verificar o nível de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética em que a criança se encontra. E, ao não aprender, o papel do professor seria fornecer novos subsídios, até chegar ao objetivo final, a alfabetização plena, tendo, para isso, uma idade certa, qual seja, oito anos.

Com o intuito de retomar alguns aspectos referentes à adesão ao PNAIC, trago apontamentos que considero aqui relevantes. Nesse sentido, é importante dizer que o proponente oferece uma série de vantagens a quem aderir a proposta, que vão desde a formação continuada, ferramentas para a verificação das aprendizagens, incluindo subsídio financeiro, como a concessão de bolsas para orientadores de estudos e docentes, por exemplo.

Há ainda outro aspecto a ser destacado: a mobilização social que, segundo o Consed: “A portaria [867 de 04 de julho de 2012 – MEC] prevê a constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do pacto, formado por órgãos federais, entidades, que seria

²³ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a Provinha Brasil é “uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e outra ao término do ano letivo”.

o Comitê Gestor Nacional. A mobilização deve ocorrer também em níveis estaduais e municipais, além de chegar aos conselhos escolares, comunidades escolares e famílias” (Conselho Nacional de Secretários de Educação).

Dentro dessa perspectiva, importa salientar que, no início de 2011, cerca de 6.000 alunos advindos de escolas das redes privadas e públicas participaram de uma avaliação promovida pelo “Movimento todos pela Educação”²⁴, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope, a Fundação Cesgranrio e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep, a saber, a prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo da Alfabetização), quando foi constatado que mais de 40% dos alunos não tinham a capacidade de leitura desejada.

Para elucidar as questões recém-apontadas, aponto um excerto retirado do livroto do pacto (2012, p. 4), material elaborado pelo MEC e que serve de subsídio para possíveis esclarecimentos acerca do PNAIC. Eis o excerto: "Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país" (BRASIL, 2012).

Em consonância com as ideias expostas, encontra-se o Projeto Dinheiro na Escola – Escolas Sustentáveis, o qual se encontra respaldado pela Resolução/CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013, que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros nos moldes operacionais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuam alunos matriculados na Educação Básica, de acordo com dados extraídos do Censo Escolar do ano imediatamente anterior ao do repasse, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade sócio-ambiental nas unidades escolares.

Assim, de acordo com o exposto no manual (Brasil, 2013, p. 3), o PDDE – Escolas Sustentáveis preconiza:

[...] a utilização dos recursos em ações que possam conferir visibilidade à intenção de educar para a sustentabilidade. A escola poderá utilizá-los em uma ou mais ações relacionadas ao espaço físico, à gestão ou ao currículo. É importante, porém, que as intervenções possibilitem à escola realizar uma experiência demonstrativa, que seja amplamente divulgada e estimule

²⁴ “Todos pela Educação” é um movimento da sociedade civil nascido em 2006 e que tem como objetivos “propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos”. Para tanto, tal movimento prevê cinco metas: 1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2) Toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos; 3) Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; 4) Todo jovem de 19 anos com o Ensino Médio concluído e 5) Investimento em educação ampliado e bem-gerido.

processos pedagógicos, tornando-se referência na promoção da cultura da sustentabilidade.

As escolas, ao aderirem a tal projeto, estariam organizando suas ações com vistas à melhoria da qualidade de ensino, tendo como mote a ideia de um espaço educador sustentável, capaz de promover mudanças a partir da troca de postura individual e coletiva. Ao conceber a escola como "incubadora de mudança", os sujeitos com elas envolvidos, quais sejam, professores, pais, mães, estudantes, funcionários, bem como a comunidade em geral, estariam, paulatinamente, acolhendo novos hábitos, entendidos como mais saudáveis e mais sustentáveis e, com isso, apreendendo novas formas de se relacionar com o meio ambiente.

Para realizar a adesão ao PDDE, é importante observar a Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013, a qual "Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009". Destaco, sobretudo, o Art. 2º do Capítulo II – DA DEFINIÇÃO E DOS BENEFICIÁRIOS DO PDDE:

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) consiste na destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas, e privadas de educação especial, que possuam alunos matriculados na educação básica, e a polos presenciais do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertem programas de formação inicial e continuada a profissionais da educação básica, com o propósito de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu financiamento e para a promoção de melhorias em sua infra-estrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social.

Nesse contexto encontra-se o projeto Escola Sustentável, o qual pode ser entendido como um dos braços do PDDE, ou seja, é uma das políticas do Programa Dinheiro Direto na Escola; conforme antes mencionado, o referido projeto objetiva uma transformação na forma como os sujeitos se relacionam com o meio ambiente. Assim, a escola, como potente instituição de educação, é o lugar adequado para fomentar e promover ações que levem à conscientização ambiental dos sujeitos que por ali transitam. De acordo com o expresso em seu manual (Brasil, 2013, p. 2)., Escolas Sustentáveis:

[...] são definidas como aquelas que mantêm relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações. Esses espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam. A

transição para a sustentabilidade nas escolas é a partir de três dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo

Assim, as escolas, ao optarem pela participação no PDDE – Escolas Sustentáveis, estariam assumindo o compromisso de desenvolver ações que visam a uma mudança de postura; estariam, portanto, próximas a fazeres que lançam mão de ações assumidamente ecológicas, as quais primam pelo cuidado, pela preservação e pela conservação da natureza.

Aliada ao projeto Escolas Sustentáveis, a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola – COM-VIDA é uma entre as tantas possibilidades de organização de espaços coletivos na escola. O objetivo é garantir a discussão, entre os estudantes e a comunidade escolar, envolvendo sustentabilidade ambiental, bem como traçar ações e metas para a realização de atividades capazes de cuidar do meio ambiente.

A Com-vida tem o seu surgimento como uma deliberação nascida na I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, realizada em 2003, numa parceria entre os Ministérios do Meio Ambiente e o da Educação. A ideia dos estudantes envolvidos foi criar conselhos jovens de meio ambiente nas escolas de todo o país.

Assim, de acordo com o manual "Construindo Agenda 21 na escola" (Brasil, 2012, p. 15), os objetivos do Com-Vida são:

- ◆ Contribuir para que a escola se torne um espaço educador sustentável, acessível, acolhedor, agradável, democrático e saudável; motivador, que estimule a inovação, a aprendizagem e reflita o cuidado com o ambiente e com as pessoas.

- ◆ Desenvolver e acompanhar a Educação Ambiental na escola de forma permanente;

- ◆ Ajudar a cuidar do Brasil, assumindo como orientação as Cartas das Responsabilidades;

- ◆ Fazer a Agenda 21 na escola;

Em seguida, na mesma página, são acrescentados outros objetivos aos já citados:

- ◆ Participar da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola;

- ◆ Realizar as Conferências de Meio Ambiente na escola;

- ◆ Promover intercâmbios com outras COM-VIDAS e com as Agendas 21 locais;

- ◆ Observar, pesquisar, conservar e ajudar o meio ambiente.

A Com-Vida, ao ser compreendida como um espaço educador sustentável, prima pela disseminação da ideia de que é preciso observar, pesquisar, conservar e ajudar o meio ambiente e, ao ajudar o meio ambiente, se estará ajudando as pessoas. Dessa forma, o intento maior é fomentar, dia a dia, modos de estar no mundo, pautado pela luta individual e coletiva,

cujo acento é a aprendizagem de um jeito novo de viver, em consonância com os preceitos discutidos na Escola Sustentável e que se encontram imbricados na racionalidade neoliberal.

O campo inicial de atuação da Com-Vida é a escola, mas ela poderá estender seu trabalho e, se bem-organizada, poderá obter parcerias com instituições públicas e privadas. Com o intuito de apoiar a escola em sua transição para a sustentabilidade há, no âmbito do governo federal, além de diversas linhas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), recursos de outras iniciativas destinadas a políticas de sustentabilidade sócio-ambiental, que poderão ser utilizadas.

A Agenda 21 é um documento firmado na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano, realizada no Rio de Janeiro, no ano de 1992. A Eco-92, como ficou também conhecida, oportunizou o compromisso, através do referido documento, entre 179 países, cujo objetivo maior é cuidar do planeta, tentando com isso, garantir um futuro melhor para a humanidade. Atualmente é possível falar também em Agenda 21 local e na escola. Portanto, ao entrar em consonância com os pressupostos foucaultianos de que o sujeito o é porque é assujeitado às práticas instauradas, porque sua posição é a de quem se assujeita a si e ao outro, sinto-me provocada a problematizar tais questões. Não no sentido de encontrar uma resposta e adequar-me a ela, mas de compreender a disposição das coisas, o engendramento das políticas públicas na construção e na consolidação de saberes concernentes aos sujeitos infantis, saberes esses que elegem e legitimam lugares, espaços e tempos de ser criança no Ensino Fundamental, aqui especialmente nos três primeiros anos.

Aliás, é possível afirmar, conforme Foucault (2002), que o sujeito é constituído dentro da história e pela história, ou seja, na medida em que a história está sendo construída, ela também está construindo o sujeito.

Assim, no próximo capítulo, intitulado “O movimento analítico: compreensões e ensaios de possibilidades para pensar o presente e o futuro”, serão focados os achados da pesquisa. A análise encontra-se organizada em três eixos: A escola de hoje: a infância para a aprendizagem; alargamento das funções da escola: educação ambiental e sustentabilidade; e A avaliação em tempos neoliberais e seus atravessamentos: invenções, endereçamentos e implicações.

CAPÍTULO 4

O MOVIMENTO ANALÍTICO: COMPREENSÕES E ENSAIOS DE POSSIBILIDADES PARA PENSAR O PRESENTE E O FUTURO

4. O MOVIMENTO ANALÍTICO: COMPREENSÕES E ENSAIOS DE POSSIBILIDADES PARA PENSAR O PRESENTE E O FUTURO

[...] Por isso, construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar a "paralisia" das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas.

(Meyer e Paraíso, 2012, p. 16-17)

Com base nas palavras de Meyer e Paraíso destacadas na citação, iniciei o movimento analítico... Um movimento que foi desenhando diversas e proíficas possibilidades de trabalho, as quais, por sua vez, provocaram dúvidas e incertezas, desestabilizaram lugares conhecidos, mas, sobretudo, um movimento que foi capaz de, através da desacomodação do olhar, criar modos próprios de trilhar a pesquisa. Um movimento que me propiciou conhecer outros modos de trilhar os caminhos metodológicos e que trouxe como consequência novos horizontes.

Os modos próprios a que me refiro dizem respeito não só às limitações ou às dificuldades por vezes experimentadas mas, antes, ao entendimento de que o exercício analítico pode ser vivenciado como uma possibilidade de aprendizagem que se dá via investigação.

Segundo a perspectiva que adoto neste capítulo, um movimento organizado em três seções, expressas nos eixos de análise que seguem, a saber, "A escola de hoje: da infância para a aprendizagem"; "Educação ambiental, sustentabilidade e escola: conexões contemporâneas" e "Avaliação em tempos neoliberais e seus atravessamentos: invenções, endereçamentos e achados".

Assim, o eixo 1 "A escola de hoje: da infância para a aprendizagem", ocupa-se em discutir questões concernentes aos deslocamentos que estão sendo operados nas políticas públicas educacionais, alusivas aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo como um dos focos principais a ideia de uma infância para a aprendizagem.

O eixo 2, "Educação ambiental, sustentabilidade e escola: conexões

contemporâneas", objetiva discutir e também problematizar as conexões entre Educação Ambiental, sustentabilidade e escola, usando como pano de fundo os modos de ser e estar em um contexto contemporâneo que parece, cada vez mais, estar pautado por formas de viver supostamente mais "sustentáveis e ecologicamente corretas" e encontra-se organizado em uma primeira subseção "Escolas sustentáveis: entre as prescrições e as previsões", que pretende realizar uma discussão acerca da Educação Ambiental (EA) e da Sustentabilidade enquanto discursos capazes de atravessar as práticas educativas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. E atravessando, produzir os sujeitos infantis que, numa circularidade imanente, também produzem discursos na linha acima exposta; a segunda subseção, "Educação para sustentabilidade e escola: articulações desejadas para a produção de novas subjetividades", que intenciona trazer alguns apontamentos relativos à aproximação da Educação Ambiental com a escola, na tentativa de produzir sujeitos mais conectados com a "urgente e necessária" emergência sócio-ambiental no campo da educação.

Já o eixo 3, *"A avaliação em tempos neoliberais e seus atravessamentos: invenções, endereçamentos e implicações"* trata de discutir a avaliação enquanto "direcionador" que aponta para caminhos previamente ou, minuciosamente pensados e traçados com o intuito de conduzir os indivíduos e a coletividade. É assim que, respaldada pelos saberes de expertises e com o apoio da estatística, a avaliação em larga escala tem invadido as práticas escolares e, cada vez mais, construído estratégias que intencionam o governo do sujeito. Seguindo tal linha, a presente seção apresenta apenas uma subseção, a saber, "A escola contemporânea e as práticas avaliativas: novas configurações, outras subjetividades", cujo objetivo é discutir a centralidade da avaliação na escola contemporânea, ou seja, discorrer e, com isso, problematizar o quanto as práticas avaliativas vêm crescendo – exponencialmente – nas instituições escolares e contribuindo, sobremaneira, para a construção de novas subjetividades, consoantes à racionalidade neoliberal.

4.1 A escola de hoje: da infância para a aprendizagem

Em uma comunidade sustentável as pessoas cuidam das relações que estabelecem com os outros, com a natureza e com os lugares onde vivem. Essa comunidade aprende, pensa e age para construir o seu presente e seu futuro com criatividade, liberdade e respeito às diferenças. Entende-se que cada comunidade deve construir seus próprios passos em direção à sustentabilidade

(Brasil, 2012, p. 8).

Ao planejarmos a prática docente no ciclo da

alfabetização, é imprescindível assumirmos compromissos com os estudantes baseados em princípios educativos que visem garantir a todas as crianças os direitos de aprendizagem. Para isso, é importante considerarmos o que as crianças sabem e o que precisam saber, bem como refletirmos sobre o que é necessário para ensiná-las e como elas aprendem. Nesse sentido, é importante que todos estabeleçam um acordo sobre quais direitos de aprendizagem devem ser apropriados a cada ano

(Brasil, 2012, p. 5).

Esta seção ocupa-se em discutir questões concernentes ao deslocamentos que estão sendo operados nas políticas públicas alusivas aos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Cabe mencionar que um dos focos principais da mesma é a ideia de uma infância para a aprendizagem.

Com base nisso, ousou afirmar que há uma relação de imanência entre a proliferação de políticas públicas educacionais, entendidas aqui como políticas que pretendem incluir todos na escola, e a racionalidade governamental neoliberal. Em outras palavras, acredito que, ao mesmo tempo em que tais políticas, inseridas na pauta do dia, são produzidas pela racionalidade neoliberal, também a produzem, numa circularidade imanente.

Assim, destaco duas ações, advindas de políticas públicas educacionais, as quais considero bastante relevantes e em consonância com os preceitos neoliberais, quais sejam, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o PDDE – Escolas Sustentáveis.

Conforme já afirmei anteriormente, a participação no PNAIC não é condição para a adesão ao Escola Sustentável; porém, as duas ações do governo federal apresentam algumas semelhanças que me saltam aos olhos – como, por exemplo, a orientação presente nos seus documentos – as quais se voltam à produção de novas subjetividades. Tais subjetividades, acredito, direcionam-se para a fabricação de um sujeito infantil capaz de empresariar a si mesmo e que, para tanto, precisa dispor de novas habilidades e competências outras que caminham na direção do aprender a aprender.

No contexto da discussão recém-tecida, Lockmann (2013, p. 156-157) afirma que atualmente vivemos um fenômeno o qual podemos chamar de *educacionalização do social*²⁵ ou uma obsessão contemporânea pela educação. Nas palavras da autora,

²⁵Lockmann (2013, p. 157) destaca ainda que a expressão *Educacionalização do social* vem sendo utilizada pelos autores Smeyers e Depaepe (2008); já no que tange ao seu uso no Brasil, é bastante escasso, porém alguns pesquisadores, entre os quais, Antônio Nóvoa (2009), Julio Groppa Aquino (2012), Eli Fabris e Clarice Traversini (2011), têm se dedicando a analisar o alargamento das funções da escola como um efeito dessa época.

Esse fenômeno produz e, simultaneamente, é produzido por um movimento de proliferação das Políticas de Assistência Social que ocorre a partir do momento em que a inclusão se constitui como um imperativo de Estado e é capturada pela racionalidade política neoliberal. Esses dois aspectos – a proliferação das Políticas de Assistência Social e a *educacionalização do social* –, de forma imanente, produzem uma redefinição das funções da escola pública, a qual, cada vez mais, enfatiza o governo das condutas, levando à produção de um deslocamento daquilo que tradicionalmente é entendido por conhecimentos escolares.

Assim, essa obsessão contemporânea pela educação, que se encontra em uma relação de imanência com as Políticas de Assistência Social com acento na inclusão, acaba redefinindo as funções da escola pública. Tais políticas, importa destacar, são capturadas pela racionalidade neoliberal, a qual aposta no investimento dos indivíduos e das coletividades para forjar um modo de viver, baseado na concorrência.

Nessa perspectiva, as políticas públicas, ao desenvolverem ações e projetos que visam dar conta dos problemas sociais, apostam na escola como o *locus* central para a resolução de seus objetivos e esta, ao aceitar o desafio, acaba ampliando suas funções institucionais. Na esteira desse pensamento, Freitas e Traversini (2013, p. 2) apontam que atualmente a "escola tem de abarcar funções que em outros tempos não eram suas", as quais acabam, pois, alargando as funções da escola, muitas vezes materializadas em programas que "encontram na escola um espaço privilegiado – por ser a instituição pela qual todos passam – para criar e desenvolver determinados tipos de sujeitos que deem conta das demandas de nossa sociedade" (Freitas e Traversini, 2013, p. 5).

Assim, a escola, ao ampliar suas funções e através da regulação de condutas, novamente individuais e coletivas, opera um deslocamento no entendimento da aprendizagem, que passa à centralidade das ações. Tal aprendizagem está para além dos conhecimentos escolares como outrora fazia; ela se ocupa agora de formas outras capazes de dar conta do autogoverno. Em relação aos deslocamentos da aprendizagem, é interessante observar o que afirma Lockmann (2013, p. 167):

[...] não há desaparecimento dos conhecimentos escolares, mas que estes sofrem um processo de alquimia, de modificação e de redefinição, passando a incorporar questões relativas à forma como os sujeitos são conduzidos e como devem conduzir a si mesmos. [...] mesmo com a presença das "matérias escolares", a condução das condutas dos sujeitos encontra-se sempre presente entre as preocupações centrais da escola, e mais, as próprias matérias escolares constituem-se em formas de governo desses sujeitos.

Assim, os conhecimentos escolares ocupam um outro lugar, em que são transformados

e, por assim dizer, revestidos de outras incumbências. Trata-se, agora, de utilizá-los para dar conta das questões relacionadas às formas de condução e de autocondução dos sujeitos.

Trata-se, portanto, do governmentamento pela aprendizagem, que necessitará dar conta de questões situadas para além do conhecimento disciplinar visitado na escola, mas, antes, passará a incluir outros aspectos da vida dos sujeitos, eis que, ao aprender sobre os conhecimentos, aprende-se, contudo, a conduzir a própria vida. Nas palavras de Lockmann (2013, p. 171),

A aprendizagem só ocupa a centralidade que é atribuída a ela nos dias de hoje, porque ela não se relaciona mais, apenas, aos conhecimentos escolares como eram tradicionalmente definidos, mas a formas de vida, ou seja, ela incorpora as maneiras pelas quais cada sujeito se torna capaz de governar a si mesmo. Esse governo de si só pode acontecer mediante a construção de determinadas aprendizagens.

Assim, a escola, imbricada na racionalidade neoliberal, acrescenta aos conhecimentos escolares outras funções, passando a apostar na aprendizagem de novas competências e habilidades. No caso do projeto Escolas Sustentáveis, que chega às escolas com um material didático preparado para orientar não só a equipe diretiva, mas professores, funcionários e alunos na busca por modos de viver mais sustentáveis, o que se ensina, contudo, são formas de viver, são modos que traduzem em ações o que cada um deve assumir para sua vida.

Dito de outro modo, os conteúdos escolares expressos nesse material caminham na direção da condução, diria, do governmentamento das condutas, de maneira que o foco da aprendizagem é aprender a aprender de forma contínua e constantemente; aprender, sobretudo, formas de agir supostamente mais ecológicas, mais sustentáveis no mundo contemporâneo.

Há, também, um outro aspecto que me salta aos olhos ao realizar o movimento analítico: a ideia do direito à educação, que é, assim, um outro aspecto a ser analisado, eis que, ao ser reiterada há alguns anos, sobretudo pela legislação, corrobora a captura dos sujeitos. Estes, ao sentirem-se contemplados com a garantia de seus direitos à educação, por exemplo, acabam por assumir posturas que são, não raro, subjetivadas pelas estratégias de governmentamento neoliberais.

Respalhada não só, mas também pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, está a ideia de que todos temos salvaguardado o direito à educação. Bastante corrente, essa é uma ideia que carrega junto de si o direito à aprendizagem e o direito à alfabetização, por exemplo.

Interessante destacar que, nessa lógica, somos convidados a fazer escolhas, as quais, muitas vezes, não são nossas. Isso porque, antecedendo a elas, estão compromissos firmados internacionalmente e que dizem respeito aos caminhos que deverão ser trilhados pela educação e que, portanto, farão suas escolhas pelos sujeitos que se encontram imbricados na escola. Assim, seguindo a linha de pensamento em questão, destaco alguns excertos encontrados nos materiais referentes às duas políticas analisadas nesta investigação e, em seguida, passo a discorrer sobre os mesmos, ambos extraídos de um caderno do PNAIC - Ano 1, Unidade 1. São eles:

A nossa Constituição Federal de 1988 apresenta como princípio fundamental a dignidade da pessoa humana e, por conseguinte, o exercício da cidadania. Em seu artigo 205, apresenta "a educação como um direito de todos" e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino. Encontramos aqui um direito instituído, mas como viabilizá-lo? Como garantir acesso ao ensino, permanência no âmbito educacional e educação de qualidade? (Brasil, 2012, p.10)

Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/96 (BRASIL, 1996), no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos do currículo, métodos e recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Entendemos, com isso, que essa garantia deve ser contemplada a partir dos anos iniciais da educação básica, sobretudo no ciclo da alfabetização, na perspectiva de que saber ler e escrever é um direito de todos que até então não tem sido efetivado. (Brasil, 2012, p.11-12.)

Ao ler os excertos mencionados, parece-me que a ênfase na garantia de direito e no amparo legal a partir do uso da legislação vigente são ideias recorrentes. Expressões como "garantia" e "direito de todos" perpassam os excertos e parecem reiterar a ideia do direito à educação. Ao fazer tal análise, entendo que o "direito à educação" está imbricado na ideia de "educação para todos", a qual também integra estratégias direcionadas à gestão do risco social. Assim, ao capturar indivíduos em larga escala, as táticas de governmentação vão subjetivando e, portanto, moldando os sujeitos na direção desejada.

Entendo que o indivíduo, ao ser contemplado com a ideia do direito à educação, ou mesmo do direito à aprendizagem, reiteradas pelos mais distintos discursos tecidos na sociedade, vê-se interpelado a aceitar o "convite", passando a exercer ou mesmo a usufruir um direito que é seu. Cabe destacar que a ideia de educação para todos não data dos dias de hoje. Ela vem sendo disseminada pelo tecido social através de diferentes discursos e encontra condições de possibilidade na circularidade imanente entre, de um lado, a racionalidade governamental neoliberal e, de outro, a crescente visibilidade da educação.

É importante destacar, nesse contexto, uma ação que vem contribuindo, e muito, para esta ideia: a Conferência de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jontien – Tailândia e promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura – UNESCO. Também conhecida como Conferência Mundial para Todos, o evento produziu um documento denominado "Declaração Mundial sobre Educação para Todos", no qual, diversos governos, entre eles o do Brasil, assumiram o compromisso de organizar o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), cujo eixo principal erige-se sob o princípio da universalização da educação e da erradicação do analfabetismo.

De lá até os dias de hoje, várias são as ações moldadas pelas políticas públicas de educação que visam alcançar tais objetivos, os quais foram firmados internacionalmente, mas orientados pela mesma racionalidade governamental: a neoliberal. Nessa linha e de acordo com Mota (2010, p. 118),

[...] por meio de um discurso pelo direito à educação, somos interpelados por uma nova lógica. Somos interpelados a fazer escolhas, mas nossas escolhas, como estou tentando mostrar, não são tão livres assim, pois estão conectadas com compromissos assumidos internacionalmente.

A autora afirma ainda: "[...] para além da afirmação de tal direito, o que parece ser importante no mundo atual, é estar em compasso com um tipo de Estado Neoliberal e, para isso, todos devem estar incluídos" (Mota, 2010, p. 118). Assim, diante do argumento de que todos têm direito à educação, são – também – todos convidados a envolverem-se e a responsabilizarem-se por suas ações. Dito de outra maneira, a racionalidade neoliberal, cujo princípio é a inclusão, vem revestida de novas estratégias para o governo da população e, através do *slogan* educação para todos, vai sendo capaz de organizar uma gestão voltada ao gerenciamento do risco social.

Nessa esteira, entendo que os excertos trazidos acima, ao fomentar a ideia da educação como um direito de todos, vai ao encontro da atual razão governamental eis que o sujeito não tem mais o dever de ir à escola, mas sim o direito e como tal, irá exercê-lo, sendo desse modo, responsável por ampliar suas competências e habilidades, diminuindo portanto, os riscos sociais futuros.

Assim, recorro também a Ramos do Ó (2009, p. 106) e seu dizer relativo à contemporaneidade, quando o mesmo afirma que:

A ênfase passa a ser fundamentalmente colocada na regulação do cidadão. A responsabilização pessoal e a autonomia, essenciais para o reiterado princípio de que o sujeito se constrói a si mesmo, são as invariantes maiores

da vida política, social e econômica da época contemporânea.

E, passando a responsabilidade para o próprio cidadão, através da ideia dos direitos à educação, as políticas públicas, além de governarem a população, contribuem para a diminuição do risco social futuro, bem como para a formação de um trabalhador mais preparado, capaz de ser um sujeito mais ativo e profícuo no tecido social em que está inserido.

Dessa forma, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ao fomentar a criação de estratégias com o intuito de alfabetizar plenamente as crianças entre seis e oito anos, estaria contribuindo para diminuir os números de crianças consideradas analfabetas no Brasil de hoje e, sem dúvida, contribuiria para diminuir os gastos públicos no futuro. Já o projeto Escola Sustentável, ao mobilizar em um primeiro momento o sujeito infantil e, logo em seguida, a comunidade escolar como um todo, atentando para a necessidade de uma nova postura frente ao meio ambiente, estaria realizando intervenções nos problemas sociais, ditos ecológicos, do presente e do futuro.

Importante destacar que percebi, ao debruçar-me nos documentos atinentes ao PNAIC e à Escola Sustentável, um forte acento na aprendizagem, relativo, sobretudo, a modos de agir no mundo. Ao enfatizar a maneira como os sujeitos infantis devem agir e se posicionar na sociedade, estão eles enredados em uma teia de discursos que subjetivam, que modelam, que regulam. Termos como "especificidade, diversidade, heterogeneidade e diferença" são utilizados de forma a reiterar a ideia de um "suposto respeito", que captura ainda mais porque faz parecer tênue o desejo em conduzir as condutas, ora individuais, ora coletivas.

Assim, penso que as ações vinculadas às políticas públicas do ciclo da infância estão inseridas em práticas de governmentação do sujeito infantil, mas não só dele. Vale lembrar que, na linha "escola para todos", a qual se dá via inclusão, todos são chamados à participação de forma a compartilhar a responsabilidade do fracasso ou do sucesso, na escola ou na vida.

Nesse sentido, novamente tomo emprestadas as palavras de Ramos do Ó (2009, p. 106), quando ele se refere à governamentalidade como sendo "o fio condutor que explica o vaivém entre as experiências pessoais e os saberes que são sedimentados em torno dos indivíduos", de modo que as políticas públicas ora analisadas, ao sedimentar determinadas práticas no sujeito infantil, atingem não somente estes, eis que a conduta dos mesmos fora da escola irá disseminar tais conhecimentos em torno de toda a sociedade, responsabilizando todos pela educação e pelas competências desse sujeito infantil.

Abaixo, eis alguns excertos extraídos do material utilizado na pesquisa. O primeiro do caderno do PNAIC Educação no Campo, Unidade 1; o segundo também de um caderno do

PNAIC, do Ano 1, Unidade 7; já o terceiro, do material referente ao projeto Escolas Sustentáveis, que, acredito, expressam o que recém mencionei.

[...] torna-se obrigatória a tarefa de inserir, no debate sobre alfabetização, as especificidades da realidade do campo, considerando-se a diversidade de experiências e modos de organização curriculares, assim como a história de constituição dos povos no campo (agricultores, assalariados, camponeses sem terra, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas, caiçaras, pescadores, seringueiros, dentre outros) e das infâncias ali presentes.
Partimos do princípio de que não existe "infância" em geral, mas experiências concretas de vida, situadas nos mais diferentes tempos e espaços socioculturais. (Brasil, 2012, p. 9)

[...] a heterogeneidade é um fenômeno intrínseco ao fenômeno educativo. Jamais teremos uma turma de alunos iguais, com as mesmas experiências anteriores, mesmos interesses, mesmos conhecimentos. Obviamente, em algumas turmas essa heterogeneidade é maior que outras. Nesses casos, a atenção do professor às diferentes necessidades, no momento de planejamento, deve ser maior. O princípio é o de garantir os direitos de aprendizagens a todos. Não podemos conduzir as aulas como se as crianças que não detêm os conhecimentos desejados não estejam em sala de aula, nem podemos esquecer das crianças que estão com conhecimentos mais avançados em relação ao que está sendo ensinado.
Ao alertarmos acerca da necessidade de não deixar de atender nem aos que já detêm muitos conhecimentos, nem aos que não os detêm, expressamos uma preocupação resultante de observações de aula em que tais fenômenos foram constatados. (Brasil, 2012, p.14)

Mesmo dentro da escola, as diferenças podem se converter em pretexto de aprendizagem. A presença de estudantes com deficiência na escola, por exemplo, serve como oportunidade para pensar formas de garantir acessibilidade do espaço físico e real inclusão no ambiente escolar. O mesmo vale para crianças e adolescentes que fazem parte de grupos socialmente discriminados pela sua aparência, comportamento, origens culturais ou etnoraciais. Estudar a história, as tradições e outras características desses grupos contribui para evitar práticas de preconceito, discriminação, bullying e outros tipos de violência. (Brasil, 2012, p.20)

Ao realizar o movimento analítico, compreendo que a inclusão se dá pela via do direito, mas também pelo discurso do respeito às diferenças, às especificidades, à heterogeneidade e à diversidade. Obedecendo à lógica de que todos devem ser capturados, os sujeitos acabam sendo interpelados – de um jeito ou de outro –, ficando, assim, impossível escapar da racionalidade vigente. Conforme aponta Veiga-Neto (2011, p. 101), "os discursos definem – regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário". Desse modo, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam" e, assim, com essa "invenção" do que é correto, torna-se imperioso a esse sujeito perpetuar tal verdade e tomar parte da referida racionalidade.

Através dos excertos antes mencionados, tomo como exemplo a captura que poderá

acontecer pelo discurso que aborda o respeito à "especificidade da realidade do campo". Assim, ao sentir-se acolhido pelo discurso que põe na pauta do dia a educação do campo, com suas especificidades e necessidades, valorizando sua história e sua cultura, os sujeitos que lá vivem podem se sentir privilegiados e, com isso, poderão ser mais facilmente capturados. O mesmo ocorre com a "heterogeneidade" e com outras expressões que parecem fomentar um discurso cujo princípio é "garantir os direitos de aprendizagens a todos".

Como já mencionado, os discursos são produzidos pelas diferentes esferas da sociedade, ao mesmo tempo em que são disseminados pelo tecido social. Vejo nos excertos trazidos, o Estado utilizando destes discursos como uma ferramenta de governo pois, ao criar as políticas públicas ora analisadas, e fomentar expressões tais como especificidade e heterogeneidade, intenta direcionar a população para objetivos previamente traçados. Vale lembrar que os discursos conferem veracidade aos ditos e com isso, engendram modos de viver, nesse caso, consoantes aos propósitos da racionalidade neoliberal.

Há ainda uma outra questão que me salta aos olhos ao empreender essa análise, qual seja, o deslocamento que está sendo operado nas políticas públicas relativas aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, especialmente no que tange ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e ao projeto Escolas Sustentáveis.

No que diz respeito ao PNAIC, parece-me que está havendo um acento na alfabetização em detrimento de outros componentes curriculares. Dessa forma, ainda que os mesmos sejam mencionados, a orientação presente desde a legislação até o material enviado às secretarias e às escolas enfatiza a alfabetização matemática e, sobretudo, a língua portuguesa. Acompanhando tal orientação, está a indicação para a aprendizagem no tempo e na idade certa. Abaixo, excertos que reiteram a discussão apontada, excertos estes extraídos do material relativo ao PNAIC, respectivamente: Caderno do Ano 2, Unidade 1; Caderno de Apresentação; e Caderno do Ano 3, Unidade 8:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN) (BRASIL, 1998) propõem que é necessário "legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional" (Art. 3º inciso IV, p. 48). As DCNs orientam para que as propostas curriculares contemplem várias áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Naturais e Matemática e Linguagens, de forma articulada e interdisciplinar. [...] Um dos objetivos centrais do ciclo de alfabetização, portanto, seria possibilitar a garantia do direito à leitura e à escrita, até o 3º ano do Ensino Fundamental. [...] Um dos focos centrais do ciclo da alfabetização é promover a apropriação e consolidação da leitura e da escrita pelas crianças ao longo de três anos do Ensino Fundamental. (Brasil, 2012, p.9)

[...] o ciclo da alfabetização configura-se como uma proposta de encaminhamento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças entre 6 e 8 anos em uma perspectiva de continuidade e aprofundamento, visando à construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente. Deste forma, concebemos a alfabetização, na escolaridade em ciclos, como uma política que tem preocupação de construir uma educação emancipatória que vislumbra a criança como um leitor e um produtor de textos. Assim, a alfabetização passa a se tornar um instrumento e fator decisivo para a conquista e o exercício da cidadania. (Brasil, 2012, p.6)

Na linha do exposto, parece-me que desde o nome atribuído ao ciclo, substituído de ciclo da infância para ciclo da alfabetização, passando pelas orientações que circulam através da legislação vigente e dos documentos encaminhados à escola, a ênfase é a alfabetização. E segundo já mencionado, alfabetização em matemática, mas, sobretudo, em língua portuguesa com foco na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Destaco aqui a orientação dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN), trazida no primeiro dos excertos acima mencionados, a qual propõe que as várias áreas do conhecimento, como Ciências Humanas, Ciências Naturais, Matemática e Linguagens sejam contempladas nas propostas curriculares. Tal orientação parece-me não ter sido prestigiada, uma vez que os cadernos referentes ao PNAIC apresentam pouca discussão a respeito e, em alguns casos, como o das linguagens, embora contempladas, nenhuma discussão é proposta.

Ainda há que se destacar a ênfase na alfabetização quando é apontado que um dos objetivos centrais do PNAIC é possibilitar a garantia do direito à leitura e à escrita até o 3º ano do Ensino Fundamental. A partir de excertos como os elencados anteriormente e também outros, que reiteram as ideias apresentadas, estou entendendo que o enfoque é a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, ou seja, a alfabetização plena até os oito anos de idade.

Como forma de corroborar a ideia do deslocamento do ciclo da infância para o ciclo da alfabetização, cito Mota (2010, p. 4 e 5) quando aponta os direcionamentos concernentes ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Cabe lembrar que era esse o mote do trabalho pedagógico a ser desenvolvido quando na sua implementação. Assim, pronuncia-se a autora:

Nos documentos veiculados pelo Ministério da Educação do Brasil, que foram elaborados para orientar e discutir a inserção de crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, por exemplo, há uma problematização sobre a fragmentação do currículo e a necessidade de construção de um outro espaço, um outro tempo de aprendizagem, um tempo e um espaço mais flexíveis, que levem em consideração os ritmos desta criança de seis anos que está ingressando no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Também encontramos a afirmação de que, hoje, os professores estão diante de uma boa oportunidade de revisão das propostas pedagógicas das escolas, pois chegaram, para compor essa

trajetória de nove anos de ensino e aprendizagens, crianças de seis anos.

Parece-me que a orientação dada ao 1º ano do Ensino Fundamental do antigo ciclo da infância vai na direção oposta à oferecida ao ciclo da alfabetização que previa uma flexibilização não só do espaço, mas do tempo de aprendizagem. Assim, ao entender que o PNAIC determina que seu ciclo deve se constituir de seiscentos dias letivos dedicados à alfabetização e que, no final desse período, TODAS as crianças devem estar plenamente alfabetizadas no tempo certo e na idade adequada, promove-se no ciclo da alfabetização, um deslocamento não só no que tange ao tempo da aprendizagem, mas ao que deve constar como sendo próprio desse novo ciclo, ou seja, o tempo e a idade certa com ênfase na alfabetização, sobretudo, das línguas portuguesa e matemática.

Já no tocante ao Escola Sustentável, o que parece estar acontecendo é uma ênfase na aprendizagem das habilidades e das competências, aprendizagens que estão em consonância com os preceitos da racionalidade governamental neoliberal, de modo que "a conotação da ecologia deveria deixar de ser vinculada à imagem de uma pequena minoria de amantes e especialistas diplomados" (Guattari, 1990, p. 36). Assim, em vários documentos, percebe-se um direcionamento que aponta para a necessidade de uma postura cuja ênfase recai na autoformação, autonomia e responsabilidade, além, é claro, de focar na imprescindibilidade de aprender de forma permanente. Aliás, sublinhando a ideia de nova postura, aponta Guattari (1990, p. 49-50) que "[...] não se trata aqui de propor um modelo de sociedade pronto para usar, mas tão-somente de assumir o conjunto de componentes ecosóficicos cujo objetivo será, em particular, a instauração de novos sistemas de valorização".

É, pois, nessa esteira que a ideia expressa no excerto abaixo, extraído do material referente ao projeto Escolas Sustentáveis, parece caminhar.

Projetos relacionados à vida real, em que estudantes pesquisam e prestam serviços à comunidade, auxiliam-nos a entender as conexões entre o saber e o fazer – na perspectiva da transformação das condições atuais. Desenvolvem também o interesse em aprender de forma permanente, com autonomia e estabelecendo as pautas que consideram relevantes à sua autoformação. Nesse processo, os estudantes podem servir como "embaixadores" para explicar e demonstrar as ecotécnicas aplicadas na escola ou "advogados" de defesa dos novos procedimentos de inclusão social adotados. Essas atividades principalmente se realizadas em grupo e com a interação entre equipes que executam distintas tarefas, representam a oportunidade de desenvolver habilidades nas relações interpessoais e coordenação de comportamentos, dois saberes considerados fundamentais quando se trata da busca pela sustentabilidade. (Brasil, 2012, p. 20-21)

Ao ler os excertos em destaque, é interessante pensar em questões implicadas no uso

reiterado de expressões como: "prestar serviços à comunidade", "aprender de forma permanente", "desenvolver habilidades" e "coordenar comportamentos". As expressões, a meu ver, aproximam-se da lógica neoliberal, que aposta na necessária aprendizagem de novas habilidades e novas competências, em que aprender a conduzir-se é um imperativo. Para tanto, a ideia da autonomia e da responsabilidade são indispensáveis, uma vez que o sujeito deverá "compartilhar", ou seja, tomar como – também – seus, a resolução dos problemas sociais, pois, nessa lógica, a responsabilidade é de todos e de cada um.

Com isso, entendo que as orientações acima expressas acabam reverberando discursos, os quais não são desprovidos de intenção ou isolados, mas, antes, vêm em consonância com a racionalidade instaurada, qual seja, a racionalidade neoliberal. Conforme aponta Gadelha (2009, p. 150),

E é justamente por isso que a economia, desde então, já não mais se resume à preocupação com a lógica histórica de processos ligados à produção, mas passa a se concentrar nos modos mediante os quais os indivíduos buscam produzir e acumular capital humano.

Essa racionalidade, imbricada na legislação e em outros discursos tecidos socialmente através de aparatos, de políticas públicas educacionais, parece, também, investir, através de técnicas e de estratégias que subjetivam, que modelam, que engendram, em um sujeito que vai na direção do "capital humano" desejado.

E assim, a escola, com a inclusão de novas funções sob sua responsabilidade, contribui ainda mais para o governo dos indivíduos, aumentando também a possibilidade de investimento desse indivíduo em sua educação, como o acréscimo de competências em sua formação. Daí uma das ligações da escola com a teoria do Capital Humano. Novamente recorro a Gadelha (2009, p. 150):

[...] uma das estreitas interfaces dessa Teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida.

Para a teoria do capital humano, é imprescindível um indivíduo capaz de empresariar-se, de responsabilizar-se por sua trajetória de vida. Nessa lógica, faz sentido apostar na escola como um lugar para educar, para domesticar, cujo pressuposto é a fabricação do sujeito capaz do autogoverno. Faz sentido, por exemplo, investir em um sujeito que seja capaz de aprender seus próprios passos em direção à sustentabilidade, conforme expresso no material referente ao projeto Escolas Sustentáveis.

Assim, recorro novamente aos excertos acima trazidos, quando os mesmos, ao se referirem à novas formas e procedimentos sociais - no caso ecologicamente sustentáveis - utilizam-se de expressões como "embaixadores" e "advogados", ao se dirigir aos estudantes, com o intuito de demonstrar o que se quer destes sujeitos: que não somente aprendam estas novas formas e procedimentos, mas que também disseminem os mesmos pelo tecido social, empresariando-se a si mesmo com novas competências e disseminando o discurso pretendido pelo Estado para direcionar a população.

Segundo Foucault (2008b), no neoliberalismo o *homo oeconomicus* é entendido como empresário de si mesmo. Advém daí a ideia de que indivíduo e capital não podem ser compreendidos de forma dissociada, pois, nessa perspectiva, o indivíduo é considerado o seu próprio capital, de tal maneira que o interesse individual passa a ser o autogoverno, a fim de que, dessa forma, o próprio indivíduo possa garantir o seu melhor.

Assim, a partir das ideias mencionadas e com o uso da governamentalidade enquanto grade de inteligibilidade, é que consigo compreender a estreita ligação entre educação e capital humano. A justificativa é calcada na ideia de que, ao investir na educação, há um crescimento na produtividade do indivíduo-trabalhador como indica Gadelha (2003).

Seleciono, ao encaminhar para o final a presente seção, alguns apontamentos que considero importantes para concluir – por ora – a discussão aqui apresentada. Digo por ora, pois é necessário um ponto final, embora provisório, porque o movimento analítico precisa de uma pausa, mesmo que essa pausa seja para servir de inspiração e também de motor para futuras investigações.

Nesse sentido, reitero que, ao empreender tal análise, utilizei a governamentalidade como uma lente teórico-metodológica que me oportunizou ver como as coisas se dispõem e ainda ver o funcionamento delas. Nesse caso, ver a disposição das coisas significou olhar para as políticas públicas da educação, políticas essas alusivas aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, especificamente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o projeto Escola Sustentável, na tentativa de perceber os efeitos que elas produzem.

Nessa direção, ao olhar com outros óculos, o da governamentalidade, pude perceber algumas questões – as que me saltaram aos olhos –, as quais passo a compartilhar. Sendo assim, estou entendendo que, diferentemente da racionalidade liberal, com acento no consumo, o neoliberalismo, especificamente o norte-americano, precisa de sujeitos com outras competências e habilidades. Assim, na referida racionalidade, prima-se por um sujeito capaz de tornar-se empresário de si mesmo, isto é, de autogovernar-se, autogerenciar-se e, para tanto, é necessário aprender de forma constante e permanente. Aprender, sobretudo, a viver

nos preceitos da lógica neoliberal.

Um dos princípios de tal racionalidade é a inclusão. Inclusão como um modo de vida, no sentido de conhecer melhor para governar melhor. Assim, à medida que inclui, é possível investir e operar ainda mais sobre esse sujeito. Outro princípio apontado é a aprendizagem como um imperativo. É necessário que o sujeito aprenda a aprender sempre e continuamente, em especial no que diz respeito aos modos de viver em sociedade.

Parece-me que a racionalidade neoliberal aposta na inclusão com vistas a governar mais. A partir dessa lógica, é possível perceber a inclusão pela necessidade de formação de um tipo de sujeito: um sujeito empreendedor, empresário de si mesmo, capaz de gerenciar sua vida e, com isso, contribuir para a diminuição dos riscos sociais futuros.

Assim, a ideia-chave é incluir mais para governar melhor. Portanto, ao mencionar reiteradas vezes, como os sujeitos devem agir e como devem se posicionar em determinada sociedade, ensina-se a aprender. No PNAIC, ensina-se a aprender a aprender, e ensina-se, sobretudo, a aprender de forma contínua no tempo certo e na idade adequada; já no projeto Escola Sustentável, ensina-se a cuidar de si para cuidar do planeta e, através da aprendizagem como um processo, ensina-se na necessária e urgente transformação dos modos de vida, ensina-se, portanto, a aprender a conservar e a preservar o meio ambiente para viver mais e melhor.

4.2 Educação ambiental, sustentabilidade e escola: conexões contemporâneas

Em todo o planeta cresce o número de pessoas e instituições sintonizadas com a mudança necessária. São institutos de pesquisa que desenvolvem novas tecnologias: organizações sociais, como clubes, igrejas, associações e outros tipos de agremiações sensíveis aos impactos ambientais, que ao mesmo tempo sentem e produzem em seu cotidiano; são agricultores familiares em busca de mercado para produtos não agressivos ao meio ambiente; são movimentos sociais do campo engajados na luta pela sustentabilidade; são empresas que despertam para a necessidade de produzir de forma socioambientalmente responsável; são povos originários e tradicionais de diversas partes do mundo, que viveram durante milênios sem causar impactos severos sobre o meio ambiente e têm muito a nos ensinar sobre isso.

(Brasil, 2012, p. 13).

No Dia Mundial do Meio Ambiente, o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, apresentou na manhã desta quarta-feira, 5, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Escola Sustentável. A proposta do

programa é garantir recursos para que as escolas desenvolvam iniciativas voltadas para a sustentabilidade (Brasil, 2013).

Entre as cenas que vêm compondo o cenário contemporâneo na escola, está a expressiva expansão de ações vinculadas a programas e também a projetos que visam não só ao alargamento do tempo escolar, como também ao alargamento das funções institucionais da escola. Para elucidar a ideia, basta uma consulta no site oficial do Ministério da Educação – MEC e, com apenas um *click*, vislumbra-se uma série de ações e de possibilidades oferecidas às escolas públicas do campo e da cidade. A título de ilustração, posso citar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e o Projeto Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Escolas Sustentáveis, ambos analisados nesta investigação.

Conforme já anunciei anteriormente, em princípio, a minha intenção foi realizar a pesquisa usando somente o material referente ao PNAIC; porém, ao analisar tal material e, a partir de informações obtidas nas conversas que fui travando com a Secretaria de Município da Educação – SMED do Rio Grande, em que me deparei com o número expressivo de adesão ao projeto Escolas Sustentáveis, percebi a presença do alargamento das funções da escola.

E embora não haja uma relação direta de um com o outro, os dois apresentam algumas semelhanças, eis que praticamente todas as escolas vinculadas ao PNAIC aderiram ao projeto Escolas Sustentáveis. Nesse sentido, na presente pesquisa, entendo que o PDDE – Escolas Sustentáveis é uma das políticas que mostram o mencionado alargamento das funções da escola. O mencionado alargamento pode ser percebido ao observarmos o número expressivo de ações e de projetos vinculados ao MEC, os quais, acredito, fazem parte de estratégias voltadas ao cuidado da população e à prevenção de riscos futuros. Poderia dizer que se trata da biopolítica que, enquanto braço do biopoder, está operando.

De acordo com o que já afirmei anteriormente, a biopolítica se ocupa da população enquanto problema político e, nessa medida, desenvolve estratégias para cuidar da vida da população. Ao atuar no âmbito da vida, vai criando modos de regulamentação para prevenir os possíveis riscos futuros.

Nessa linha, posso destacar o PDDE – Escolas Sustentáveis, que apresenta um discurso calcado na necessidade de se efetuar novas aprendizagens, cujas bases são princípios de solidariedade, de autonomia, de respeito às diferentes culturas, entre outros. O sujeito é convidado a assumir mais e mais responsabilidades e, paulatinamente, ir sentindo-se responsável pela solução de problemas sociais. É importante destacar, portanto, que, neste estudo, compreendo que muitas políticas públicas educacionais, sobretudo, as concernentes ao

ciclo da infância, inserem-se em tal lógica.

Assim, esta seção trata de discutir as conexões entre Educação Ambiental, sustentabilidade e escola, usando como pano de fundo os modos de estar em um contexto contemporâneo que parece, cada vez mais, estar pautado por formas de viver supostamente mais "sustentáveis e ecologicamente corretas". Nessa correnteza, sugiro algumas questões referentes à Educação Ambiental, as quais entendo como potentes ou relevantes para dar continuidade à discussão pretendida.

É fato que, nas últimas décadas, estamos assistindo a um crescimento exponencial de temas ligados ao campo da Educação Ambiental (EA). Expressões como crise ambiental, meio ambiente, preservação, conservação, ações ecológicas e sustentabilidade sócio-ambiental são cada vez mais frequentes no cotidiano da sociedade contemporânea. É fato também que elas nem sempre estiveram presentes em tal cotidiano, pois, data de pouco tempo, diria poucas décadas, a crescente e exponencial visibilidade da EA no contexto mundial e especificamente no brasileiro. Importante destacar que há, também, uma gama bastante grande de entendimento, de linhas, de perspectivas, de concepções acerca da Educação Ambiental, bem como acerca do que é caracterizado como sendo ecologicamente correto. Podemos dizer que há diferentes linhas de sustentação – que perpassam situações empíricas ou mesmo acadêmicas –, as quais possibilitam caracterizar ou não uma ação como sendo de Educação Ambiental. No presente trabalho, conforme discutido anteriormente, concebo a EA como um campo que se pretende problematizador e com olhar ecosófico, conforme sugere Guattari (1990).

Nessa linha, entendo que a forma como a Educação Ambiental vem sendo narrada nos tantos discursos provenientes de distintos lugares encontra-se em uma relação de imanência com a forma como nos tornamos sujeitos ambientais, pois, ao mesmo tempo em que somos interpelados e capturados por tais discursos, contribuímos para a sua disseminação. Dito de outra maneira, essa relação de imanência entre os discursos da EA e a constituição dos sujeitos ambientais não pode ser entendida como causa e efeito, mas, antes, um é condição de possibilidade para o outro. São assim – os dois –, causa e consequência, de maneira que é possível pensar que, no decorrer da nossa constituição enquanto sujeitos ambientais, vamos também construindo concepções e sendo construídos por elas.

Dessa forma é importante destacar que não raro somos atravessados por discursos de EA, discursos que atendem os mais distintos interesses, passando pela necessidade de recriar concepções de vida, de transformar o modo de viver no mundo, de questionar o *status quo*, de fomentar um viver mais sintonizado com a desejada sustentabilidade sócio-ambiental, enfim, todos eles, via de regra, atendendo ao apelo de uma crise ambiental, capaz de ameaçar os

modos de vida da Terra.

Guattari (1990) ensina que os problemas de desequilíbrio ambiental que hoje assolam o Planeta Terra são efeitos das escolhas que pautaram e ainda pautam a conduta humana. Eles não datam de hoje; ao contrário, vêm acompanhando a evolução da sociedade e estão atrelados às relações culturais, sociais, políticas e econômicas. Assim, em relação à situação vivenciada na contemporaneidade, aponta Guattari (1990, p. 12):

[...] para onde quer que nos voltemos, reencontramos esse mesmo paradoxo lancinante: de um lado, o desenvolvimento contínuo de novos meios técnico-científicos potencialmente capazes de resolver as problemáticas ecológicas dominantes e determinar o reequilíbrio das atividades socialmente úteis sobre a superfície do planeta e, de outro, a incapacidade das forças sociais organizadas e das formações subjetivas constituídas de se apropriar desses meios para torná-los operativos.

Em meio a uma crise ambiental que vem provocando fenômenos de desequilíbrio ecológico ameaçadores da vida, Guattari (1990) aposta em uma revolução social, política e cultural, que só poderia acontecer através de uma articulação ético-política, a qual denomina ecosofia, já abordada no trabalho aqui apresentado. Nessa perspectiva, o autor afirma a necessária e urgente revolução feita a partir do que denomina um novo paradigma para a sociedade contemporânea, a saber, uma mudança de postura em escala planetária na qual os modos de vida individuais e coletivos seriam convidados à transformação, ainda que paulatina das suas ações. Nessa leva, seria mister aprender a subjetividade como uma possibilidade para reinventar a concepção de ser humano.

Segundo afirma Guattari (1990, p. 38), no que se refere às três ecologias:

[...] O princípio comum às três ecologias consiste, pois, em que os Territórios existenciais com os quais elas nos põem em confronto não se dão como um em-si, fechado sobre si mesmo, mas como um para-si precário, finito, finitizado, singular, singularizado, capaz de bifurcar em reiteraões estratificadas e mortíferas ou em abertura processual a partir de práxis que permitam torná-lo "habitável" por um projeto humano. É essa abertura práxica que constitui a essência desta arte da "eco" subsumindo todas as maneiras de domesticar os Territórios existenciais, sejam eles concernentes às maneiras íntimas de ser, ao corpo, ao meio ambiente ou mesmo aos direitos gerais da humanidade. Assim sendo, esclareçamos que não se trata para nós de erigir regras universais a título de guisa de tais práxis, mas, ao contrário, de liberar as antinomias de princípio entre os três níveis ecosóficos ou, se preferirmos, entre as três visões ecológicas, as três lentes discriminantes aqui em questão.

Assim, quando as três ecologias (social, mental e ambiental) encontram-se em interação, parece haver a real possibilidade de transformação nos modos de viver que,

pautados pela articulação entre as três esferas ecológicas, estariam levando aos efeitos desejados para que novos paradigmas ambientais sejam gestados e disseminados.

E é nesse contexto de crise e de necessárias e urgentes transformações que a escola vem sendo convidada a participar, na condição de lócus fundamental, das mais diferentes atividades compreendidas pelas políticas públicas educacionais, as quais vão contribuindo – também –, para o alargamento das suas funções institucionais. Entendo, portanto, que pensar na escola e no alargamento das suas funções demanda pensar – inclusive – nos desdobramentos e nas implicações que os tantos projetos vinculados a essa instituição vêm trazendo, neste caso, projetos vinculados à EA e impulsionados pelas políticas públicas educacionais, os quais têm encontrado na escola terreno fértil para sua implementação e desenvolvimento. É importante destacar ainda que não é a Educação Ambiental que promove o alargamento das funções da escola, mas sim as políticas públicas, que se apropriam do discurso da EA. Nesse contexto, tais políticas promotoras do alargamento das funções da escola são orientadas pela razão governamental neoliberal, abordada no capítulo anterior.

Assim, enquanto realizo o movimento analítico, acompanham-me questionamentos constantes, dúvidas que não silenciam e que se tornam potentes para continuar a minha pesquisa. E é desse modo que, no contexto em que me encontro, as questões discriminadas a seguir me empurram ao movimento, somando-se às já trazidas no momento inicial da minha investigação.

Por que o discurso da Educação Ambiental e o da sustentabilidade sócio-ambiental têm ocupado – cada vez mais – a agenda escolar, não só, mas também dos três primeiros anos do Ensino Fundamental? Por que a proliferação das políticas públicas alusivas à EA encontra-se em franco crescimento? O que esse crescimento vem produzindo em termos de infância? Que tipo de sujeito infantil as questões levantadas são capazes de engendrar?

No cenário em que me movimento, é importante destacar que a minha intencionalidade tem sido não só na tentativa de compreender a constituição do que temos hoje, mas também de ensaiar possibilidades para pensar o futuro. Não no sentido de propor mudanças impactantes de transformação radical, mas de abandonar o que não me serve e de dar continuidade àquilo que entendo como potente no campo da educação.

Dessa forma, para dar seguimento à escrita, acredito necessária uma exploração, ainda que breve, acerca da temática Educação Ambiental, bem como de traços relevantes que, nas últimas décadas, vêm tornando possível sua crescente visibilidade. É igualmente relevante trazer ao debate a questão da sustentabilidade sócio-ambiental prevista não só, mas especificamente, na agenda escolar.

Assim, a primeira subseção, denominada "Escolas Sustentáveis: entre as prescrições e as previsões", objetivará abordar questões atinentes à crescente e exponencial visibilidade da Educação Ambiental, sobretudo no campo da Educação, bem como discorrer acerca de aspectos legais, que tratam de legitimar, através de sensível apoio, ações vinculadas à EA, tais como o Projeto Dinheiro Direto na Escola – Escolas Sustentáveis; já a segunda subseção, "Educação Ambiental e escola: articulação desejada para a produção de novas subjetividades", tem por finalidade realizar alguns apontamentos relativos à aproximação da EA com a escola, na tentativa de produzir sujeitos mais conectados à "urgente e necessária" emergência sócio-ambiental no campo da educação.

4.2.1 Escolas Sustentáveis: entre as prescrições e as previsões

Segundo o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, a educação ambiental é fundamental para o futuro, pois os jovens devem ser conscientizados sobre a necessidade de cuidar e ter atitude de respeito ao meio ambiente. "Nossa prioridade é trabalhar na prevenção nessas cidades", ressaltou o ministro.

(Ecodesenvolvimento.org – Site oficial, Junho de 2013).

A educação tem um papel fundamental na reversão desse cenário, não só como uma saída da pobreza, mas, sobretudo, para formar nossas crianças e jovens dentro dos novos parâmetros e valores da sustentabilidade. Parâmetros que priorizem o bem-estar social de indivíduos e grupos aliado à preservação e cuidado com o ambiente e com uma ética de responsabilidade pessoal e social em relação ao futuro sustentável das próximas gerações.

(Maria Alice Setubal – Folha de São Paulo, Junho de 2013).

O Programa Escolas Sustentáveis estará focado no exercício coletivo de pensar novos hábitos e culturas na escola, alicerçado nas seguintes perspectivas: a gestão escolar, a formação de professores, os currículos e o ambiente escolar, pelos olhares da sustentabilidade socioambiental. Essa ação temática/formativa vem fortalecer a Proposta Pedagógica da SMEd de uma escola ComVida.

(Roberton Reis – em site oficial da SMEd, 31 de julho de 2013).

Esta subseção pretende realizar a análise do segundo eixo, a saber, a Educação Ambiental (EA) e a Sustentabilidade, enquanto discursos capazes de atravessar as práticas educativas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. E em atravessando, produzir os

sujeitos infantis que, numa circularidade imanente, também produzem discursos na linha recém-exposta.

Importante destacar que, ao debruçar-me nos materiais referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e ao Projeto Escolas Sustentáveis, observei pontos em comum que me saltaram aos olhos, sobretudo a intencionalidade de formar um sujeito infantil capaz de auto-governar-se, capaz de aprender novas habilidades e novas competências consoantes com a lógica neoliberal. Outro aspecto bastante interessante é o número expressivo de escolas que participam do PNAIC e ao mesmo tempo aderiram ao PDDE - Escolas Sustentáveis no município do Rio Grande.

Importa dizer que, nesta subseção cujo objetivo é o movimento analítico que vai na direção da Educação Ambiental e da Sustentabilidade, apenas o projeto Escolas Sustentáveis será privilegiado. Assim, o intento será analisar a crescente e exponencial visibilidade da EA no cenário contemporâneo, afirmando que concorrem para tal crescimento os apelos da chamada crise ambiental, os quais ganham força à medida que os distintos discursos, oriundos também de distintas esferas da sociedade, legitimam tal crise. Há, portanto, um crescimento bastante expressivo da EA, impulsionado também pela legislação que ratifica sua relevância e urgência, sobretudo no campo da Educação.

A EA, nesse contexto, passa a ser vista como um direito de todos, tal como encontramos no Art. 225 da Constituição Federal de 1988: "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações". Respalhada pela lei, a EA vai legitimando-se, constituindo-se como algo inerente à educação e, paulatinamente, vai entrando com força ímpar na pauta do dia. Nessa perspectiva, a partir da promulgação da Lei 9.795/99, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências, uma série de ações passou a fazer parte do cotidiano da educação, sejam elas em espaços voltados ao ensino formal ou não formal.

A lei em questão, ao estabelecer os princípios e os objetivos da Educação Ambiental, vem para inaugurar formalmente a inclusão da EA em todos os níveis de ensino, assim como para legitimar seu papel urgente e importante na educação enquanto conhecimento que deve permear todas as disciplinas. O mesmo ocorre com seu devido reconhecimento, através da referida lei, sugerindo sua relevante e fundamental presença nas demais instâncias sociais.

Da mesma forma, a Lei n. 10.172, de 2001, vem para instituir o Plano Nacional de Educação Ambiental de forma transversal, o que, segundo Brasil (2012a, p. 38), passa a tratá-la

como um tema que deve ser desenvolvido a partir de uma prática educativa integrada, contínua e permanente, conforme proposto pelos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais. Nessa direção, a EA se fará cada vez mais presente na escola, uma vez que, na condição de tema transversal, deverá atravessar o currículo de todos os níveis de ensino. Assim, quando falo em alargamento das funções da escola, significa dizer que, cada vez mais, entram em cena outras questões; assim o é com o PDDE – Escolas Sustentáveis.

Com o intuito de explorar o conceito de Educação Ambiental expresso na legislação brasileira e, ainda, de explorar o que está sendo veiculado por tal legislação, recorro, novamente à Lei 9.795/99. Educação Ambiental, de acordo com o seu Art. 1º, é entendida como sendo "os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à qualidade de vida e sua sustentabilidade".

Assim, imbuída por uma perspectiva preservacionista, a EA passará a permear as ações cotidianas no que tange à construção e à vivência de valores que levam à sustentabilidade. A ideia é de que, paulatinamente, a postura de cada indivíduo seja transformada, seja capaz de promover um novo modo de viver cujo objetivo é a qualidade de vida da coletividade. Importa, sempre, a conservação do meio ambiente para que seja utilizado como um bem comum do povo.

Ao dar continuidade à leitura da já citada Lei, no artigo 2º, a Educação Ambiental aparece como "um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo". A ideia de constância, de continuidade é reiterada no Art. 10º, em que a EA é conceituada como uma "prática educativa, contínua e permanente", a qual terá que permear todas as disciplinas. O caráter permanente e articulador que deverá perpassar todos os níveis e modalidades, sendo estas formais ou informais, apresenta-se como uma "sugestão" de onipresença, que carrega a ideia de estabilidade, de permanência. Dessa forma, parece-me que a EA veio para ficar, sem se configurar como um modismo, como uma orientação momentânea. Estando presente em todos os níveis, a captura a todos os que estão envolvidos direta e indiretamente com a escola, ainda que de forma e com intensidade diferentes, é inquestionável.

Outra questão que me chama a atenção diz respeito aos princípios básicos da EA, os quais são contemplados no Art. 4º. No inciso II, ressalta-se a concepção do meio ambiente em sua totalidade, eis que a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural levariam à sustentabilidade. Aqui, a ideia de cooperação e de coexistência entre as esferas apresentadas, levaria, sem dúvida, ao nascimento de um novo modo de viver, mais equilibrado,

mais sustentável e atrelado à qualidade de vida da sociedade. Peço licença para citar na íntegra o Art. 5º, o qual trata dos objetivos fundamentais da Educação Ambiental:

I. o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II. a garantia de democratização das informações ambientais;

III. o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social na escola;

IV. o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V. o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI. o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VI. o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

Parece-me que os objetivos elencados pretendem propor ações em consonância com uma concepção de Educação Ambiental que prima pela conscientização, na qual indivíduos – devidamente conscientizados e engajados – trabalhariam em prol de um por-vir, em que a coletividade encontraria a suposta ordem, no caso, a sustentabilidade. Estaria, assim, a sociedade, em escala individual e posteriormente coletiva – através de ações presentes –, engendrando modos de ser e estar no mundo com vistas a prevenir riscos futuros para a vida em sociedade.

Neste ponto, importa novamente resgatar o pensamento de Guattari (1990, p. 25): "mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar 'transversalmente' as interações entre ecossistemas, mecosfera e Universos de referência sociais e individuais", de modo que resta corroborada não somente a transversalidade do tema Educação Ambiental, mas também a necessidade de se trabalhar um sujeito que, ao mesmo tempo em que é produzido pela cultura, também a produz.

Para continuar a discussão, entendo necessário trazer alguns apontamentos concernentes às políticas públicas educacionais e ao gerenciamento de riscos sociais. A partir desse entendimento, pude inferir que a governamentalidade, tal como entendida aqui, pode

abarcam tecnologias de poder em nível macro ou micro, ou macro e micro ao mesmo tempo, sendo utilizadas estratégias para a captura e o governo de todos ou de cada um.

Michel Foucault (2008a), ao debruçar-se sobre a constituição do sujeito moderno, atentou-nos para a chamada "era da governamentalidade", momento em que, a partir do uso de táticas, foi possível definir o que é de competência do estado. Assim, a partir do momento em que ficaram definidas quais são as competências do estado, é possível traçar estratégias que visem atingir os objetivos propostos, de modo a operar a governamentalidade. Nessa perspectiva, o PDDE – Escolas Sustentáveis traça linhas de ações com foco na conquista dos objetivos de Educação Ambiental, criando discursos capazes de produzir novos modos de ser e estar no mundo.

Posso dizer ainda que um dos papéis atribuídos ao estado é gestar, implementar e gerenciar as políticas públicas. Vejamos nas palavras de Santaiana (2008, p. 21):

[...] pode-se inferir que assim se gestam as políticas públicas propostas, articuladas e implementadas pelo Estado, principalmente aquelas que denominam políticas de inclusão e equidade social, como as de educação, saúde, habitação, entre outras. O Estado e outros organismos multilaterais (Organização das Nações Unidas para a Infância, Banco Mundial) configuram determinadas realidades, constroem saberes sobre elas, por meio de estatísticas, da economia, calculam riscos e planejam intervenções. Para a razão governamental, a população torna-se alvo e objeto para as suas ações.

Tomando as palavras citadas, passo a fazer uma aproximação com algumas políticas públicas educacionais, especialmente com o projeto Escolas Sustentáveis, e talvez possa inferir, a partir dos discursos atualmente veiculados acerca da Educação Ambiental, que anunciam uma degradação do meio ambiente, causada, sobretudo, pelo ser humano, que é urgente e necessária uma transformação na forma como vivemos o mundo.

Nesse sentido, importantes são as palavras de Foucault (2011, p. 49), ao expor sua posição em relação ao discurso:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim tomar a forma de discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si.

Logo, os discursos envolvendo a EA, seja através dos documentos oficiais – como o programa educacional ora analisado –, seja com base em outros elementos sociais (tais como a mídia), produz uma nova realidade, até então inexistente e impõe novas necessidades, que irão, a seu turno, reverberar tais discursos.

Assim, com base nos referidos discursos e com o sensível apoio da estatística, que traz, através de tabelas, índices e taxas, os números que demonstram uma ameaça à vida, são construídas políticas públicas que visam controlar e gerenciar o risco social. O discurso, em tais políticas, segue na linha de fomentar a necessidade de transformação das posturas individuais e coletivas para que TODOS possam viver mais e melhor e, dessa forma, vai tratando de beneficiar o desenvolvimento econômico do país, pois através da regulação das condutas e do governo da população, vai diminuindo as reais possibilidades de gastos públicos no futuro.

Sendo assim, através das relações que se estabelecem entre saber e poder, entram em cena as técnicas de governo que visam conduzir as condutas, de tal sorte que os sujeitos são capturados para, depois de subjetivados, serem governados. Na perspectiva adotada, a escola parece ser um dos lócus privilegiados; daí a proliferação de políticas públicas educacionais, por exemplo, que favorecem o alargamento das funções da escola. Como forma de enriquecer a discussão, menciono o pensamento de Lockmann (2013, p. 168):

Quando se estuda sobre o meio ambiente, por exemplo, se aprende também a forma como cada sujeito deve agir para preservar o meio ambiente e garantir a sobrevivência de um mundo melhor para si e para as gerações futuras. [...] É, portanto, um governo que se dá pela aprendizagem dos conhecimentos e que a utiliza como estratégia para o governo de si mesmo.

Nessa linha, trata-se de pensar que a ideia de uma nova forma de vida apresenta estreita relação com o conceito de governo, que passa ora pelo indivíduo, ora pela coletividade. Diria, portanto, que temos aí ações que se ocupam – também – de prevenir os riscos futuros a que a sociedade estaria sendo submetida caso as ações fossem na contramão dos preceitos sugeridos pela Educação Ambiental.

E é exatamente no âmbito das políticas públicas, no caso, alusivas à EA, que vejo a biopolítica atuando. Entendendo-a como uma tecnologia que intenciona cuidar da vida de uma população, ela desenvolve estratégias que passam pelo cuidado, pela regulamentação e pela prevenção de riscos futuros. Assim, capturado, o sujeito, produto do discurso e das relações de saber e poder, é facilmente governado. Dito de outro modo, as políticas públicas educacionais poderiam ser entendidas – inclusive – como estratégias biopolíticas de gerenciamento dos riscos sociais, uma vez que estariam atuando no âmbito da população, com o objetivo de regular e, com isso, gerenciar os possíveis riscos futuros.

Coadunando com as ideias anteriormente apresentadas, diria que a partir da promulgação da Lei 9.795/99 e motivadas por projetos vinculados ao Ministério da Educação –

MEC, por instituições privadas ou, ainda, por Organizações Não Governamentais (ONGs), as escolas têm inserido na pauta do dia a temática ambiental e sua tão sonhada sustentabilidade. Destaco aqui o Projeto Escolas Sustentáveis, vinculado ao Projeto Dinheiro Direto na Escola – PDDE, cuja finalidade é fomentar ações que visam à melhoria da qualidade de ensino, bem como à transição das escolas para atividades que favoreçam a sustentabilidade sócio-ambiental. Assim, as ações propostas por tal projeto devem levar em consideração uma necessária transformação das atividades vivenciadas diariamente, pautadas pela urgência ambiental e modeladas por ações de preservação do meio ambiente. No caso do município do Rio Grande e de acordo com informações disponibilizadas no site oficial da Secretaria de Município da Educação – SMED²⁶,

A ação visa ao planejamento coletivo de novos hábitos e culturas na escola, alicerçados na gestão, na formação pedagógica dos professores e no ambiente escolar sob a perspectiva da sustentabilidade ambiental. Cerca de 20 mil alunos da rede pública serão beneficiados pelo programa.

Ao destacar a relevância dessa parceria firmada com o MEC, salienta André Lemes da Silva²⁷, atual Secretário da Educação do referido município,

Toda ação pública que venha a lançar um novo olhar ou a construção de novas possibilidades para as nossas escolas, nós temos feito parceria. Nossa luta e nosso trabalho é pela educação pública de qualidade. Seja ela estadual ou municipal.

Retomando a discussão, destaco o *Manual das Escolas Sustentáveis*, construído com o objetivo de orientar e apoiar a implementação da Resolução CD/FNDE nº 18, de 21 de maio de 2013. De acordo com o referido manual (Brasil, 2013, p. 1), escolas sustentáveis são definidas como aquelas que "mantêm relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações".

Manter uma relação equilibrada com o meio ambiente pode significar, no contexto em foco, primar por ações ecologicamente corretas, evitando o desperdício e incentivando o consumo responsável. Trata-se, portanto, da transição para a sustentabilidade, a qual, segundo o *Manual das Escolas Sustentáveis* (Brasil, 2013, p.2), deverá obedecer a três dimensões que, por sua vez, necessitarão apresentar-se de forma inter-relacionada, a saber, espaço físico, gestão e

²⁶ <http://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/index.php/noticias/detalhes+4a160,,municipio-adere-ao-programa-escolas-sustentaveis.html>

²⁷ <http://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/index.php/noticias/detalhes+4a160,,municipio-adere-ao-programa-escolas-sustentaveis.html>

currículo. Desse modo, as escolas que intentarem participar do PDDE – Escolas Sustentáveis deverão organizar suas ações, levando em conta as dimensões citadas.

A transição para a sustentabilidade encontra respaldo em algumas ações apresentadas no documento como, por exemplo, "visão de futuro, planejamento de ações para alcançá-los e a busca de recursos para realizar ações identificadas como prioritárias, bem como a persistência do coletivo escolar em alcançar as metas" (Brasil, 2013, p. 3).

Realizar a transição para a sustentabilidade, portanto, requer uma reorganização, que passa pelo desejo de transformação não só do espaço físico, mas, sobretudo, da mudança de hábitos, de valores e de atitudes, que deverão primar por ações ecologicamente sustentáveis. Essa mudança nos hábitos passa pela reiterada necessidade de aprendizagens de competências e de habilidades ancoradas na racionalidade neoliberal. Tal racionalidade encontra na teoria do Capital Humano respaldo para a consolidação de seus objetivos. Para elucidar o exposto, destaco um excerto do material referente ao PDDE – Escolas Sustentáveis, Brasil (2013, p. 15):

Afinal, a escola também está integrada à teia da vida planetária, a partir da interação entre os quatro elementos naturais e com o quinto elemento, o ser humano, que a cria como lócus de aprendizagem, disseminação da cultura e geração de conhecimentos. Compreender criticamente essa interação e os fenômenos relacionados às mudanças socioambientais globais e desenvolver coletivamente formas de prevenir-se, responder e adaptar-se a um novo modo de vida constituem aprendizagens fundamentais no momento histórico em que vivemos. Trata-se de uma aprendizagem que deve envolver não apenas os estudantes, mas todas as pessoas que interagem no espaço escolar: professores, funcionários, gestores, familiares e a rede de colaboradores que vivem na comunidade do entorno.

Assim, posso inferir que o PDDE – Escolas Sustentáveis introduz no seio escolar novos objetos de aprendizagem – tais como ensinar a viver de forma sustentável; viver em equilíbrio com o meio ambiente, de modo a preservá-lo para as próximas gerações – crescendo, assim, outras competências aos sujeitos infantis, que as transformarão em capital humano para sua futura colocação no competitivo mercado de trabalho.

Ao problematizar a composição do capital humano e o crescimento efetivo de alguns países, Foucault (2008b, p. 318) assinala que:

[...] é possível destacar portanto os princípios de uma política de crescimento que já não será simplesmente indexada ao problema do investimento material do capital físico, de um lado, e do número de trabalhadores, [de outro], mas por uma política de crescimento que será centrada muito precisamente numa das coisas que o Ocidente, justamente, pode modificar com maior facilidade e que vai ser a modificação do nível e da forma do investimento em capital humano. É para esse lado, de fato, que se vê

claramente que se orientam as políticas econômicas, mas também as políticas sociais, mas também as políticas culturais, as políticas educacionais, de todos os países desenvolvidos. Do mesmo modo, também a partir desse problema do capital humano, podem ser repensados os problemas da economia do terceiro mundo.

É nessa esteira que, no Brasil, na condição de país em desenvolvimento, várias políticas públicas educacionais vêm sendo pensadas e, posteriormente, implementadas, como, por exemplo, o projeto Escolas Sustentáveis. Tal projeto, ao postular que a escola deve constituir-se em uma "incubadora de mudanças" para, com isso, não só fomentar, mas principalmente realizar a mudança de posturas individuais e coletivas no que tange ao modo de viver pautado pela sustentabilidade, tem apostado, entre outros, no sujeito infantil como "parceiro" e na escola como locus central para o desenvolvimento de suas ações.

E, assim, introduz uma necessidade de novas competências e novas habilidades para o indivíduo, que irá investir na sua formação, tal como aponta Gadelha (2009, p.149):

[...] sob a sua ótica, as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo - ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício - e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam.

Portanto, mesmo que o apelo ambiental seja visto como uma forma de preocupação comum a todos os cidadãos e, por assim dizer, comum a toda a sociedade, a maneira como esse apelo é dirigido através dos discursos da atualidade transforma-o em um investimento individual em competências e habilidades, em um investimento em seu capital humano, na linha da racionalidade neoliberal.

Para continuar tecendo o diálogo, na próxima subseção, "Educação para sustentabilidade e escola: articulações desejadas para a produção de novas subjetividades", proponho a discussão relativa à EA e à escola, enquanto parceiras na tentativa de produzir sujeitos infantis em consonância com os pressupostos da sustentabilidade sócio-ambiental.

4.2.2 Educação para sustentabilidade e escola: articulações desejadas para a produção de novas subjetividades

Notícias chegam diariamente de todas as partes do planeta. Secas e inundações, falta de alimentos, escassez de água, contaminação dos solos e dos mares, crise energética, crescimento desordenado de cidades. Tais fenômenos provocam instabilidade política em diversos países, deslocamentos populacionais em massa, violência e destruição, com impactos ainda maiores sobre pessoas em situação de vulnerabilidade. Estes são alguns dos efeitos visíveis do modelo de desenvolvimento adotado pela humanidade nos últimos séculos e que têm se agravado principalmente a partir da metade final do século XX.

São as mudanças socioambientais globais. Trata-se de mudanças, pois alteram com crescente velocidade os lugares e o modo como vivemos. São socioambientais, pois ocorrem, em grande parte, devido à ação humana sobre o ambiente, ao mesmo tempo em que têm implicações sobre os estilos de vida em sociedade. São globais, pois atingem todos os quadrantes da Terra, de norte a sul, de leste a oeste, com distintos graus de intensidade em cada local e agindo sobre as pessoas de diferentes maneiras.

[...] Como a escola se posiciona diante desses fatos? Que tipo de formação oferece aos seus estudantes? Uma formação que desenvolve visão crítica, procurando entender as causas, consequências e desdobramentos desses fenômenos na vida cotidiana? Uma formação que aponta caminhos de superação?

(BRASIL, 2012, p. 14)

A subseção que se inicia tem por objetivo trazer alguns apontamentos relacionados à aproximação da Educação Ambiental com a escola na tentativa de produzir sujeitos mais conectados à "urgente e necessária" emergência sócio-ambiental no campo da Educação. Assim, entendo como produtivo pensar na escola e nos desdobramentos de suas ações na Contemporaneidade. Acredito que a escola – inventada na Modernidade – fora pensada para produzir um tipo de sujeito, capaz de pensar por si mesmo. Pensar por si mesmo na Modernidade significava pensar como um sujeito que, ao aprender ensinamentos postulados pela escola, era capaz de civilizar-se no tempo e no espaço com vistas a viver em sociedade. Eis aí a função da escola na Modernidade que, enquanto instituição de sequestro, conforme aponta Foucault (2011), era socializar, colocando no foco de suas ações a aprendizagem dos modos corretos e adequados de viver em sociedade.

A partir desse entendimento, compreendo que a função precípua da escola na Modernidade era a ênfase nos modos de viver em sociedade, funcionando a mesma como uma grande maquinaria de fabricação de sujeitos.

Nessa linha, de acordo com Narodowski (2001, p. 23), o aluno na escola moderna é visto como um campo de intervenção:

A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser mas epistemologicamente constituem objetos diferentes. Embora seja certo que o aluno está em algum grau incluído na criança, sobretudo quanto ao âmbito delimitado pela idade, tampouco é menos certo que o aluno enquanto objeto de conhecimento contém caracteres que ultrapassam a criança em geral. O

aluno é um campo de intervenção não alheio à infância porém mais complexo. A criança aparece em um primeiro momento como razão necessária para a construção do objeto aluno e este é o espaço singular; ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar.

Acredita-se, contudo, que, com o advento da Modernidade, a criança que outrora vivia à margem da família, participando das mesmas festividades, ritos e atividades em geral, passa a ser percebida como um ser inacabado, incompleto, que necessita ser resguardado, protegido. Há, portanto, a partir daí, a criação de um núcleo denominado família e, respectivamente, a aliança entre escola e família como potenciais instituições para educar em um contexto onde a criança, conforme afirma Narodowski (2001, p. 23), constituiu-se como a base para a construção do aluno.

Na referida linha, a diferenciação no binômio criança/aluno é encontrada na fundação da concepção moderna da infância, através da pedagogia, o que, segundo Narodowski (2001, p. 48), realiza-se "amando, protegendo, castigando, estudando e educando o corpo infantil". O aluno é, assim, grosso modo, a realização da pedagogia. Ainda para esse autor, o aluno é construído pela atividade pedagógica e escolar através da disciplina. A construção encontra respaldo e, por assim dizer, fomento nos discursos tecidos socialmente, os quais têm por objetivo a fabricação do indivíduo escolar. Nessa perspectiva, é inquestionável a ideia da escola como potente maquinaria de fabricação do sujeito infantil. A escola moderna engendra não só as relações sociais que passam pela via escolar, como também inventa modos de ser e estar em uma sociedade.

Já em tempos contemporâneos, capturados que somos pela racionalidade neoliberal, a necessidade se volta a outras subjetividades. A ideia é o autogoverno: o que se deseja são sujeitos capazes de empresariar a si mesmos. Assim, ao se lançar para debaixo de si mesmo, o sujeito alimenta a capacidade de pensar, analisar, avaliar e, por último, julgar a si próprio. Para tal racionalidade, o que interessa é um sujeito que se autoempresaria, que cuida de si e de suas relações com o mundo; em outras palavras, é esse um sujeito que investe no seu capital cultural. Importa destacar que, segundo a lógica em questão, eles não podem ser dissociados, de maneira que autonomia para definir os rumos de sua vida e responsabilidade para assumir o êxito ou o fracasso são adjetivos que não lhe podem faltar.

E é justamente nesse cenário que a escola, enquanto maquinaria capaz de produzir subjetividades, parece ser cada vez mais fundamental. Corroborando a ideia expressa, recorro a Veiga-Neto (2006, p. 205) e à afirmação feita por ele: "Sugiro que reconheçamos que a escolarização de massas é importante na lógica neoliberal; e talvez mais do que isso, sugiro

que ela possa ser até mesmo crucial para o funcionamento do neoliberalismo".

E ainda continua Veiga-Neto (2006, p. 205):

[...] lembro que boa parte dos discursos de vários governos (conservadores ou progressistas), bem como os discursos de boa parte do empresariado, não se cansam de proclamar a importância da escolarização. A implementação de políticas públicas que procuram modernizar (leia-se "empresariar") a escola e expandir o acesso a ela, bem como intensificar ou aumentar a permanência da criança nela, são iniciativas que confirmam o quanto a escola é ainda considerada importante.

Coadunando com as ideias expressas, reconheço que o jogo entre a escola e as políticas públicas educacionais caminham na mesma direção, a saber, a formação de novas subjetividades consoantes à racionalidade neoliberal. E é visível o acento na aprendizagem aplicado pelo neoliberalismo quando investe em projetos educacionais na perspectiva do olhar econômico, exatamente com vistas a que o sujeito infantil aprenda a gerenciar a sua vida e diminuir o risco social, especialmente trazendo a ideia da concorrência, tão cara à economia, para o universo educacional.

Dito de outro modo, entendo que tais políticas são fortes aliadas na fabricação do sujeito que se deseja: o empresário de si mesmo. Necessário destacar que, embora haja uma proliferação nas políticas públicas relativas à Educação Ambiental, elas não são produzidas pela racionalidade neoliberal: o que ocorre é a apropriação de tais políticas pela presente racionalidade. Portanto, podemos dizer que ela não as produz; simplesmente delas se apropria e faz o devido uso. Nesse sentido, em relação às políticas públicas alusivas à EA, é importante destacar algumas ações que estão sendo pensadas pelos ministérios da Educação e do Meio Ambiente, a exemplo do já citado projeto Escolas Sustentáveis.

Ao realizar a leitura do material correspondente ao projeto citado, encontrei por diversas vezes um apelo à escola, traduzido – talvez – por convite. Um convite chamando a atenção para a sua responsabilidade social, entendendo-a como aliada para a construção de espaços sustentáveis. E ainda um chamamento para a também responsabilidade de todos no compromisso da transformação local e global.

A seguir trago um excerto do material referente ao projeto Escolas Sustentáveis que destaca o papel formador da escola.

A escola está cada vez mais presente em nossas vidas. Quanto mais complexas as sociedades, mais tempo de escolaridade tendem a ter as pessoas. Longe de ser apenas um prédio onde ocorrem aulas, a escola é um

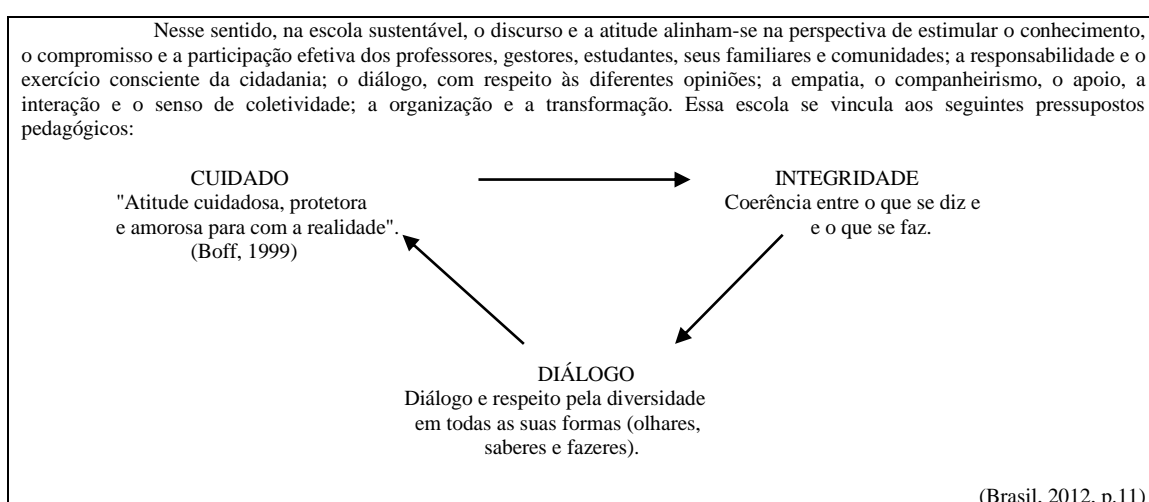
lugar onde se formam redes de relacionamentos. Nela, estudantes e seus familiares, professores e outros funcionários interagem durante parte significativa de suas vidas.

A qualidade dos relacionamentos que ocorrem na escola determina muito do que os estudantes serão quando adultos, do ponto de vista da aquisição de valores, visão de mundo, práticas sociais significativas e transformadoras. No momento em que as relações se voltam para a melhoria de qualidade da educação no Brasil, o debate sobre sustentabilidade pode dar novo significado ao valor da escola. Afinal, a escola molda o presente e o futuro dos jovens que passam por ela, dos profissionais que a fazem funcionar, das famílias que confiam a ela a tarefa de contribuir com a educação de seus filhos.

Tornar a escola um espaço educador sustentável contribuirá com a melhoria da relação de aprendizagem. (Brasil, 2012, p. 10.)

No primeiro excerto transcrito, destaca-se a importância atribuída à escola na formação de seus alunos e na vida de quem por ela passa. Destaca-se, principalmente, o potencial formador da escola, na medida em que ela é capaz de "moldar o presente e o futuro" de seus estudantes. Ao chamar a atenção para o papel formador da escola, observa-se, logo em seguida, a necessidade de torná-la um espaço educador sustentável onde os indivíduos e as coletividades passariam a pautar suas vidas por modos de viver em consonância com os preceitos ditos ecologicamente corretos. Além disso, posso perceber o alargamento das funções da escola no momento em que ela é apontada como um lugar onde há redes de relacionamentos sendo formadas e, portanto, com potencial para se ensinar habilidades e competências que, até então, pareciam não fazer parte do cotidiano escolar.

Já no próximo excerto, destaca-se o apelo à participação de forma responsável de todos e de cada um. A escola sustentável seria, assim, um espaço marcado pelas lutas individuais e coletivas, em que a participação efetiva seria capaz de transformar a realidade vivida em algo muito melhor porque estaria em consonância com a sustentabilidade sócio-ambiental.



A escola, de acordo com o quadro exposto, estaria vinculada a pressupostos pedagógicos como o cuidado, a integridade e o diálogo e, apoiada nesse tripé, estaria "estimulando o conhecimento, o compromisso e a participação efetiva dos professores, gestores, estudantes, seus familiares e comunidades", com vistas à necessária organização e mobilização. Ou seja, TODOS são convidados a entrar em cena, a buscar novas formas de superação da crise ambiental, a mudar suas posturas individuais e coletivas.

Logo, uma escola sustentável vinculada a tais pressupostos pedagógicos poderia levar a modos de vida mais corretos e mais adequados porque estariam vinculados à ideia de transformação do *status quo* em um lugar onde o respeito ao meio ambiente seja um imperativo. Ao empreender essa análise, entendo haver, no cenário contemporâneo, uma proliferação das políticas públicas educacionais em que o investimento se dá, sobretudo, via projetos e ações que visam ao governo do sujeito.

Os projetos e ações citados lançam mãos de estratégias que, ao operar sobre os sujeitos, tendo como princípio um jogo em que todos são incluídos, vai engendrando novas subjetividades, em conformidade com uma lógica da competição, motor de tal racionalidade. Ao capturar o sujeito infantil para que ele invista contínua e permanentemente em outras competências e habilidades, tais projetos caminham – também – no sentido do estímulo à concorrência, eis que quanto mais qualificado, mais chances terá esse sujeito de competir no mercado de trabalho.

Através de uma "suposta" liberdade e de uma ideia de autonomia, o sujeito vai paulatinamente aprendendo a jogar e a configurar-se como um sujeito capaz de organizar, diria gerenciar sua própria vida, capaz de ser ele o seu próprio soberano. Nessa linha, no que tange às práticas de governo (de si e dos outros), entendo como produtivo pensar nos modos de sua operação enquanto estratégias para produção de subjetividades.

Portanto, é interessante poder pensar nos desdobramentos, assim como nas implicações que os tantos discursos têm na constituição dos sujeitos. Ao fazer tal afirmação, compreendo que os discursos, ao narrarem fatos, evidenciam o que é intencional e potencializam o que está sendo dito, instituindo, assim, modos de pensar e de estar no mundo. Neste estudo, estou entendendo que os documentos, os manuais e outros materiais que compõem o kit de material que subsidiam o trabalho no projeto Escolas Sustentáveis, fazem parte de um discurso e, como tal, encontram-se implicados no governo dos sujeitos por ele interpelados, constituindo-se tais saberes em novas subjetividades.

Outro aspecto que gostaria de ressaltar diz respeito à disseminação de uma ideia de crise ambiental que ameaça a vida na Terra, estando a mesma acompanhada de discursos

fomentadores do "medo" como forma de chamar a atenção para a urgente e necessária transformação nos modos de ser e estar no mundo e que, para tanto, requer uma mudança de postura do ser humano. De acordo com Silva, Vieira e Henning (2012, p. 1),

No cenário contemporâneo temos vivenciado a uma forte crise ambiental que se instalou especialmente a partir da década de 90. O elevado crescimento demográfico, o demasiado uso dos recursos naturais, as catástrofes, os desastres ecológicos e também nossos modos de vida, fez com que se instalasse em nosso Planeta uma crise ambiental e, por decorrência, também social. Percebemos que há uma preocupação global diante dessa crise, tornando-se uma questão central nos meios de comunicação de massas, nas escolas, em empresas, assim como nas organizações com chefes de estados de diversos países na busca por encontrar alternativas para a problemática social.

Em consonância com o exposto, penso que, ao chamar a atenção para a crise ambiental e para a imprescindível mudança de postura individual e coletiva, vão sendo engendradas verdades que, por sua vez, estão amparadas por discursos disseminados no tecido social, passando, assim, a atuar, escola e sociedade, em uma relação de imanência.

Também é importante mencionar que a crise ambiental está atrelada a discursos produzidos em escala mundial, sem estarem restritos ao nosso país. É esse um discurso (medo), aliado a outros que, consoantes que são com a racionalidade neoliberal, vão contribuindo para a criação de políticas públicas de inclusão, que visam incluir todos para, através de práticas de governo, prevenir os riscos sociais futuros, advindos de formas de ser e estar no mundo destoantes do que postula a racionalidade governamental neoliberal.

Como forma de elucidar, elenco excertos de uma história em quadrinhos, a qual aborda os cuidados com o meio ambiente como responsabilidade do homem. Tal história compõe o kit de material disponibilizado pelos ministérios do Meio Ambiente e da Educação a todas as escolas integrantes do "Projeto Escola Sustentável". Vejamos:



(Brasil, 2012)

O autor, ao organizar sua trama, narra que o homem está poluindo demais o meio ambiente e, por tal motivo, o mundo anda desequilibrado. Em seguida, trata de apresentar a ideia de que pessoas do mundo inteiro estão engajadas na tentativa de salvar o planeta e, ainda, o mais importante: estas pessoas têm encontrado soluções para melhorar a vida na terra.

Assim, o autor, ao realizar um chamado à responsabilidade, entrelaça a necessária e urgente troca de postura individual à possibilidade de mudança com vistas a salvar o planeta que, inevitavelmente, depende de todos os seres humanos. A luta é individual e de TODOS ao mesmo tempo, uma vez que "todo o mundo" pode ajudar, consumindo com consciência. Nessa perspectiva, as imagens idealizadas de uma forma lúdica constroem realidades. As imagens vão, dessa maneira, subjetivando, naturalizando algumas questões e legitimando a construção da verdade que traz como intenção. Vale lembrar que um discurso reiterado confere veracidade.

A “suposta” leveza com que são trazidas as imagens da história em quadrinhos torna tênue o efeito produtivo do que é dito. Apresentando-se com um caráter inquestionável, vai instituindo modos de estar no mundo. Pode-se, ao suspender a problematização, aprender-se de forma prazerosa e, nessa brincadeira, os conhecimentos desejados vão formando e enformando. Assim, o modo de vida contemporâneo é moldado, também, pela racionalidade governamental vigente, eis que, em uma circularidade imanente, produz e é produzido pelos mais distintos discursos que circulam na sociedade.

Acredito que a problematização acerca dessa questão é bastante significativa, pois nos permite pensar o quanto os modos de vida contemporâneos têm sido pautados pela racionalidade neoliberal, a qual mantém uma relação bastante próxima com os preceitos de uma vida individual imbuída de constantes investimentos. Investimentos que passam pela necessidade de aprender a governar-se e que trazem para a aprendizagem uma nova dimensão, isto é, uma roupagem nova. Aprender, nessa ótica, de forma incessante e permanente, é estar atento às “necessárias transformações” de um mundo que se apresenta cambiante. Sob tal perspectiva, o que é, então, uma Escola Sustentável? De acordo com o expresso no caderno *Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis*, Brasil (2012, p. 10),

Trata-se de um local onde se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar o indivíduo e a coletividade para a construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável. Uma escola sustentável é também uma escola inclusiva, que respeita os direitos humanos e a qualidade

de vida e que valoriza a diversidade.

Em consonância com o exposto afirmo que, ao buscar um refinamento no olhar para pensar e problematizar os modos como vivemos, sou imediatamente remetida a questões que outrora não me instigavam, e, hoje, urgentes que são, convidam-me a pensar. Na contemporaneidade, o que se quer? O que se deseja? Um sujeito cada vez mais performático, preocupado, um sujeito empresário de si mesmo.

O projeto Escolas Sustentáveis aposta na possibilidade de mudança qualitativa da educação e, para tanto, fomenta uma concepção de escola como "incubadora de mudança", na qual, a partir de processos educativos continuados e permanentes, haverá a construção de **novos** conhecimentos impulsionados por **novos** valores que, conseqüentemente, oportunizarão **novas** habilidades e competências rumo a **novas** atitudes. Acredito que a ideia do novo encontra-se impulsionada pela racionalidade neoliberal, em especial na teoria do Capital Humano. Foucault (2008b), em sua abordagem do tema, alega que o neoliberalismo, sobretudo na vertente norte-americana, utiliza a teoria econômica como grade de inteligibilidade, aplicando-a a outros campos que anteriormente se apresentavam externos à economia. Nas palavras de Foucault (2008b, p. 302),

[...] o interesse, creio, dessa teoria do capital humano está no seguinte: é que essa teoria representa dois processos, um que poderíamos chamar de incursão da análise econômica num campo até então inexplorado e, segundo, a partir daí e a partir dessa incursão, a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos e em termos estritamente econômicos todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era de fato considerado não econômico.

A partir de então, a educação vai passar a ser pensada pela economia política, que tratará de ocupar-se do comportamento humano, conforme aponta Gadelha (2009). Assim, a escola torna-se um local de extremo interesse para o neoliberalismo, eis que, através da educação, o indivíduo passará a entender-se como sendo o seu próprio capital e, apoiado nessa lógica, passará a empresariar-se para potencializar seus rendimentos presentes e futuros. Eis aí a lógica neoliberal. Dessa maneira, parece-me que apostar no empresariamento de si mesmo seria, neste momento, apostar – também – na lógica de que é preciso aprender novas formas de estar no mundo, mundo esse pautado pela necessidade de aprender a aprender de forma contínua e permanente.

Assim, parece-me que o novo, no contexto em foco, está atrelado à racionalidade neoliberal, em cuja raiz está a competição, que se dá via concorrência. Eu sou responsável

por minhas escolhas, portanto, traço o meu melhor caminho. Como empresário de si mesmo, o sujeito contemporâneo é capaz de gerenciar e governar a própria vida na direção das habilidades e competências desejadas.

Desse modo, os sujeitos infantis são convidados a investir continuamente em posturas ecologicamente responsáveis, com capacidade de pensar de forma sustentável, tornando-se ainda mais capazes de competir.

E para a Escola Sustentável, quais seriam tais habilidades e competências? A Escola Sustentável, ao fomentar atitudes de transformação, de trocas, de substituição de posturas que deverão acontecer, sobretudo, nos espaços de uso coletivo, aposta na transformação do eu individual. Eis que, a partir de tal transformação, acontecerá, subitamente, a mudança macro, aquela esperada e desejada pela coletividade. O que se pode depreender disso é que as habilidades deverão caminhar no sentido do empreendedorismo, da motivação pessoal para o autogerenciamento. Habilidades e competências consoantes com uma concepção de vida ecologicamente correta, sustentável, que prima por ações de respeito ao meio ambiente, que cuida e preserva os espaços de uso individual e coletivo, que busca uma transformação com vistas a um mundo mais justo e equilibrado.

4.3 A avaliação em tempos neoliberais e seus atravessamentos: invenções, endereçamentos e implicações

Para muito além do currículo e mesmo da escola, a todo o momento somos convocados a nos avaliarmos e a avaliarmos os outros; pensamentos, ações e corpos estão constantemente sob escrutínio e julgamento. Nesse delírio agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade. Nas trilhas de uma luta contra nós mesmos – pois, afinal, quando alguém pensa ter atingido os padrões normativos se dá conta de que tais padrões deslocaram-se para mais longe... –, a avaliação funciona como uma espada de Dâmocles a pairar sobre as nossas cabeças

(Veiga-Neto 2012, p. 3).

Ao inaugurar a escrita desta seção, destaco o crescente e, hoje, onipresente papel que vem sendo desempenhado pela avaliação, sobretudo, no espaço da escola. Assim, todos são convidados, diria até convocados a realizar o exercício da avaliação enquanto estratégia pensada para organizar e dirigir as condutas individuais e coletivas. Ressalto que, ao empreender a análise referente ao material relativo ao Pacto Nacional pela Alfabetização na

Idade Certa, pude perceber que a avaliação ganha centralidade em tal política.

Em concordância com o supracitado, a presente seção trata de discutir a avaliação enquanto "direcionador" que aponta para caminhos previamente, diria, minuciosamente pensados e traçados com o intuito de conduzir os indivíduos e a coletividade. É assim que, respaldada pelos saberes de expertises e com o apoio da estatística, a avaliação em larga escala tem invadido as práticas escolares e, cada vez mais, construído estratégias que intencionam o governo do sujeito.

Assim, em um primeiro momento, abordo a avaliação, entendendo-a como uma prática potente que, através de ações cotidianas e também permanentes, é capaz de nortear o currículo na escola contemporânea, sendo utilizada, contudo, enquanto estratégia de governo para conduzir a coletividade.

Importa destacar que, nesta investigação, em que me debrucei nos materiais alusivos ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e ao projeto Escola Sustentáveis, observo a existência de um deslocamento do ciclo da infância para o ciclo da alfabetização e, sobretudo, uma ênfase na aprendizagem, especialmente relativa aos modos de ser e estar no mundo.

Com isso, compreendo que os sujeitos infantis, ao serem expostos a práticas avaliativas constantes e permanentes, em maior e em menor escala, têm sido conduzidos a um gerenciamento de suas vidas em consonância com os pressupostos neoliberais. O sujeito infantil, assim capturado, estaria exposto a formas de subjetivação cada vez mais sofisticadas, que levariam ao governo de suas ações.

Coadunando com tal assertiva, recorro a Lockmann (2013, p.88), quando afirma que:

São os comportamento dos sujeitos, suas formas de ser e pensar que se tornaram alvo das intervenções produzidas sobre a sociedade. Isso porque se entende que, ao qualificar a população, ao investir em seu capital humano, está-se, ao mesmo tempo, investindo também em um crescimento econômico futuro.

Assim, a avaliação, como forma de verificar se a qualificação pretendida pelas políticas públicas está produzindo o efeito desejado, mostra-se como a ferramenta adequada para medir se os investimentos públicos educacionais estão na direção correta para um maior desenvolvimento econômico da sociedade, e não apenas para medir o desenvolvimento individual de cada um dos sujeitos envolvidos nesse processo. A seguir intento evidenciar como a prática avaliativa contemporânea corre em tal direção.

4.3.1 A escola contemporânea e as práticas avaliativas: novas configurações, outras subjetividades

Espera-se que a escola amplie os contingentes dos "bons consumidores" e "bons competidores, forme indivíduos sintonizados com a governamentalidade neoliberal e a ela assujeitados, dê respostas às demandas impostas pelas novas formas hoje assumidas pelo capitalismo. Ora é o imperativo da inclusão, ora é a redução da educação ao simples ensinar e aprender, ora é a redução do já simples "ensinar e aprender" aos lamentáveis treinamentos, ora é a celebração das competências para o consumo e a competição, ora é a trazida do empreendedorismo para dentro da escola, com vistas a tornar a capacidade de cada aluno se tornar um empreendedor de si mesmo, ora é esperar que a escola funcione como instituição assistencial. E como que atravessando tudo isso, está sempre a avaliação

(Veiga-Neto, 2012, p. 6).

Para inaugurar as discussões acerca da avaliação, recorro a Veiga-Neto (2012) quando, em um artigo denominado "Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios", chama a atenção para práticas cada vez mais correntes que vêm sendo implantadas entre nós, e destaca, sobretudo, a avaliação. O autor apresenta o que ele chama de "quase-tese", alegando que o "o desvio à direita das práticas curriculares – aqui entendido como a ênfase acentuada na avaliação – ao mesmo tempo em que é consequência da racionalidade neoliberal também contribui para a expansão e o fortalecimento dessa mesma racionalidade". Ele acredita, portanto, grosso modo, que as práticas pedagógicas apostavam na ideia do sequenciamento curricular apoiado na tríade *planejamento, execução e avaliação*, e que atualmente estão sofrendo um desvio à direita, o qual privilegia, sobremaneira, a avaliação.

Veiga-Neto (2012), ao desenvolver sua quase-tese, levanta questionamentos que põem em xeque o acentuado papel que tem a avaliação nos dias de hoje e pergunta como chegamos a um patamar que entende, inclusive, a avaliação como um farol para o currículo, eis que a mesma, através de estratégias refinadas, acaba por direcionar a educação para caminhos minuciosamente planejados.

Nessa linha de pensamento, uma das postulações feitas pelo autor é a de que o já mencionado desvio à direita encontra-se em uma relação de imanência com a racionalidade neoliberal. Dito de outra forma, tal desvio é consequência dessa racionalidade que, enquanto modo de ser e estar no mundo, vai, através de estratégias, engendrando novas formas de viver em consonância com seus pressupostos e, ao mesmo tempo, a ênfase dada à avaliação contribui para a disseminação e o fortalecimento dessa racionalidade. Veiga-Neto (2012, p.

12) destaca ainda:

O que é novo é a exacerbação da avaliação, em termos da sua intensidade e principalmente da sua onipresença e atravessamento em todas as esferas da nossa vida. É novo, também e não menos importante, o caráter radicalmente econômico que a avaliação assume nas sociedades neoliberais. E, em termos educacionais, nunca será demais repetir: o que é novo é fazer da avaliação uma tecnologia de inspiração econômica que não apenas classifica, segrega, posiciona, hierarquiza, mas que também ensina, promove e naturaliza a classificação, a segregação, o posicionamento e a hierarquização sociais.

Acredito, portanto, que em uma sociedade capitalista – como é o caso do Brasil –, amparada pela racionalidade neoliberal, não é difícil entender o viés econômico assumido pela avaliação. O fato é que, modelada pela economia, a avaliação vai construindo ações cada vez mais voltadas ao empresariamento e à concorrência, a exemplo do mercado.

Vistas sob esse prisma, tais ações acabam por naturalizar práticas sociais capazes de fomentar a classificação, a segregação e a hierarquia social como algo inerente à formação humana.

Neste estudo, estou entendendo que as ideias acima apresentadas encontram-se em afinidade com uma racionalidade governamental que entende a vida contemporânea modelada pela economia. Para corroborar com o que está sendo postulado, cito novamente Foucault, quando, no curso Nascimento da Biopolítica, especificamente na aula de 14 de março de 1979, vai discutir, entre outras questões, o neoliberalismo acompanhado de "uma nova concepção da política de crescimento", apontando para uma "mutação epistemológica" das análises neoliberais, o que confere um deslocamento no papel assumido pela própria economia. Assim, afirma Foucault (2008b, p. 306):

Ora, creio que é aqui que há que reinserir as análises neoliberais em seu contexto geral. O que, afinal, é a mutação epistemológica essencial dessas análises neoliberais é que elas pretendem mudar o que havia constituído de fato o objeto, o campo de referência geral da análise econômica. Praticamente, a análise econômica de Adam Smith, até o início do século XX, tinha, como objeto, *grosso modo*, o estudo dos mecanismos de produção, dos mecanismos de troca e dos fatos de consumo no interior de uma estrutura social dada, com as interferências desses três mecanismos. Ora, para os neoliberais, a análise econômica deve consistir, não no estudo desses mecanismos, mas no estudo da natureza e das consequências do que chamam de opções substituíveis, isto é, o estudo e a análise da maneira como são alocados recursos raros para fins que são concorrentes, isto é, para fins que são alternativos, que não podem se superpor uns aos outros. Em outras palavras, têm-se recursos raros, tem-se, para a utilização eventual desses recursos raros, não só um fim ou fins cumulativos, mas fins que entre os quais é preciso optar, e a análise econômica deve ter por ponto de partida e por quadro geral de referência o estudo da maneira como os indivíduos

fazem a alocação desses recursos raros para fins que são cumulativos.

Dessa forma, ao deslocar o entendimento de que a economia deve se concentrar nos mecanismos de produção para o entendimento de que esta deve se voltar aos indivíduos, o neoliberalismo foca em como esse indivíduo irá alocar seus poucos recursos para melhor aproveitá-los, com vistas, finalmente, ao aumento de sua renda.

Continuando com Foucault (2008b, p. 307), "A economia já não é, portanto, a análise da lógica histórica de processo, é a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos". Ganha importância, a partir dessa perspectiva, não só a composição do capital humano mas, antes, os possíveis investimentos que o indivíduo necessitará fazer para se adequar a práticas sociais caracterizadas, sobretudo, pela concorrência.

Na esteira de tal entendimento, afirma Traversini (2003, p. 168):

As últimas décadas foram caracterizadas pela proliferação de uma racionalidade centrada na competência e na obtenção de resultados de sucesso como efeitos da responsabilização dos próprios indivíduos e das populações.

Assim, passo deprender que a avaliação possui dois aspectos: um primeiro relacionado à estatística, com o objetivo de definir e avaliar as políticas públicas instauradas; e um segundo, ou seja, permitir que o próprio indivíduo mensure o investimento pessoal que vem fazendo em sua formação.

Eis, então, uma das grandes contribuições da teoria do Capital Humano, a qual vai estender a racionalidade econômica para outros campos, até então não privilegiados, como a educação, por exemplo. E para que a economia possa administrar, gerenciar e avaliar o que é pertinente à educação, uma série de políticas, não só econômicas, mas sociais, culturais e educativas, entrarão em cena.

Vejo, portanto, a partir da inserção de ações ligadas às políticas públicas de educação com acento na inclusão, como por exemplo, o PNAIC e o projeto Escolas Sustentáveis, a biopolítica operando. Ao realizar o movimento analítico, inspiro-me em Foucault e assumo estar compreendendo que, para gerir a vida de uma determinada população, é necessário, em um primeiro momento, a produção de saberes concernentes a tal população, de modo que, através de estratégias biopolíticas, se possa, logo em seguida, regulamentá-la, objetivando a sua segurança quanto aos perigos internos de que poderia ser acometida.

Pensando assim, tomo emprestados os exemplos dos discursos referentes ao

analfabetismo e à chamada crise ambiental e os utilizo como saberes que, através do biopoder, enquanto tipo de poder que serve para regular os riscos sociais, são capazes de gerar as políticas públicas.

Com o intuito de retomar a discussão, destaco meu entendimento, neste estudo, o PNAIC e o projeto Escola Sustentáveis, como integrante de ações concernentes às políticas públicas educacionais, as quais, acredito, ao fazer um chamamento à participação de TODOS, vão tentando conduzir a coletividade.

Na linha que segue, trago, a seguir, alguns excertos relativos ao PNAIC que versam sobre aspectos mencionados na discussão proposta nesta seção, sobretudo, no que se refere às práticas avaliativas enquanto desvio à direita, como sugere Veiga-Neto (2012). Os excertos foram extraídos do Caderno do Ano 2 Unidade 1 (o primeiro e o último) e do Caderno de Apresentação, respectivamente:

Nessa perspectiva de avaliação, é importante pensarmos em: Por quê e para quê avaliar? Para quem? Onde? Quando? O quê? Como? Quem? Quais os resultados das ações empreendidas? É importante considerar que a avaliação visa gerar informações para que professores e alunos possam refletir e criar estratégias de superação dos seus limites e ampliar suas possibilidades sobre cada eixo da língua trabalhado. Ao conhecer as formas pelas quais as crianças aprendem, o professor poderá planejar melhor a sua intervenção pedagógica, pois mapear a reação da criança à intervenção docente é a razão de ser do processo avaliativo em sala de aula, considerando os percursos diferenciados.

A proposta é de potencializar a formação das crianças, garantindo a continuidade da aprendizagem ao longo dos três anos e o monitoramento da aprendizagem pelas crianças. Com a avaliação diagnóstica é possível acompanhar se os objetivos foram atingidos, possibilitando regulações interativas e integradoras. É necessário criar instrumentos de avaliação variados para níveis de conhecimentos diversos e saber lidar com a heterogeneidade das aprendizagens, respeitando os percursos distintos e diferenciando o atendimento, instrumentos e encaminhamentos. (Brasil, 2012, p.21)

[...] O foco é uma atividade formativa, voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico. As avaliações diagnósticas utilizadas para conhecer as crianças e detectar quais saberes elas já dominam são pontos de partida para planejar estratégias para aproximá-las da escola.

Com base nos dados de avaliação, podemos definir quais estratégias usar, considerando o tempo previsto para as aprendizagens. As intrínsecas relações entre avaliações e estratégias de enturmação e de ensino são cada vez mais valorizadas nos espaços educacionais. Para isso, no entanto, os profissionais da escola precisam saber claramente quais os principais conhecimentos, habilidades e capacidades a serem consolidados em cada ano do Ensino Fundamental. Em se tratando dos processos de alfabetização, os três primeiros anos de Ensino Fundamental – o ciclo da alfabetização – têm sido considerados como o tempo necessário para que meninos e meninas consolidem suas aprendizagens sobre o sistema de escrita, possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia e compreender conceitos básicos das diferentes áreas de conhecimento. (Brasil, 2012, p.22)

[...] a avaliação tem como objetivo regular e adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos, considerando nesse processo avaliativo o professor, o aluno, a escola e a família. [...] "[...] avaliar para identificar conhecimentos prévios; avaliar para conhecer as dificuldades e planejar atividades adequadas; avaliar para verificar o aprendizado e decidir o que precisa retomar; avaliar para verificar se os alunos estão em condição de progredir; avaliar para verificar a utilidade/validade das estratégias didáticas para redimensionar o ensino". (Brasil, 2012, p.19)

Os fragmentos transcritos evidenciam que a prática avaliativa parece estar cada vez mais presente no cotidiano da escola. Sua presença é marcada pela necessidade de um diagnóstico realizado a partir de observações diárias e constantes, nas quais o professor tem o papel de atentar de forma acurada para o processo de aprendizagem da criança.

Interessa salientar que, embora a prática avaliativa seja constante e, por isso, cada vez mais presente na escola, como recém-mencionado, a prática da reprovação só poderá acontecer no 3º ano, momento em que será fechado o ciclo da alfabetização, eis que as crianças do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental vão sendo promovidas de um ano a outro sem retenção. Ou seja, sem ocorrer uma avaliação final – nos dois primeiros anos – em que a criança possa ser aprovada ou reprovada, o que hoje se percebe é o atravessamento da avaliação enquanto práticas permanentes e cotidianas em que, por meio da observação e/ou da construção de pareceres acerca da aprendizagem das crianças, vão marcando a onipresença da avaliação tal como destaca Veiga-Neto (2012).

Assim, percebo que a avaliação passa a ter o papel de diagnosticar o não aprendizado, com vistas não a reprovar o estudante, mas sim fazer com que as práticas pedagógicas sejam revistas para permitir que o aprendizado ocorra. Tal prática aliás está diretamente relacionada com a teoria do Capital Humano, eis que seu objetivo, como já afirmado, é diminuir o risco social futuro. Com a prática da reprovação, não se alcança este objetivo, que precisa que o conhecimento seja construído pelo sujeito, para que ocorra esta diminuição do risco social. Assim, a constante avaliação e readequação da prática pedagógica é uma realidade que se impõe, amparada nas políticas públicas como por exemplo, o PNAIC e o PDDE - Escolas Sustentáveis.

Quanto às práticas avaliativas, cabe mencionar ainda que as mesmas, amparadas pela ideia de avaliação diagnóstica, encontram respaldo muitas vezes nos quadros de monitoramento da aprendizagem, conforme apontado pelo Caderno do PNAIC Ano 1 Unidade 7 (Brasil, 2012, p. 40): "[...] O próprio professor organiza seu quadro, inserindo os tipos de atividades que acha que precisam ser realizadas no mês e marca os dias em que a atividade foi desenvolvida. É uma forma também de fazer autoavaliação e verificar se está havendo diversificação de estratégias didáticas". Cabe ressaltar que vários quadros de

monitoramento podem ser encontrados nos materiais concernentes ao PNAIC que foram disponibilizados à escola. Com isso, o professor está sendo convidado a monitorar e a avaliar, nos mais diversos momentos, sobretudo os aspectos concernentes à aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática, enquanto direito de aprendizagem da criança que frequenta o ciclo de alfabetização.

No cenário de importância dada à avaliação e ao papel do professor nesse processo, Veiga-Neto (2012, p. 1) tece importantes considerações:

[...] fato é que, de alguns anos para cá, estamos vivendo a exacerbação da avaliação e de teorizações em torno dela. Ora se exalta a avaliação do ensino e da aprendizagem, ora se inventam novos instrumentos para avaliar alunos e professores, ora se criam novos mecanismos para avaliar os sistemas educacionais, ora se desenvolvem algoritmos para ranquear as instituições às quais se aplicam duvidosos critérios e instrumentos avaliativos. Por toda a parte parece que, por si só e num passe de mágica, do aperfeiçoamento da avaliação resultará o aperfeiçoamento da educação para que, num outro passe de mágica, se atinja o soidisant "progresso social"... O salvacionismo pedagógico parece estar apostando hoje e cada vez mais, todas as fichas na capacidade da avaliação.

Corroborando tal pensamento está o material alusivo ao PNAIC, no que tange à avaliação, conforme anteriormente afirmado, pois traz devidamente explicado e esmiuçado o modo como o professor deve avaliar os alunos para verificar a eficácia do ensino. Trago, abaixo, um dos quadros de monitoramento que mencionei anteriormente e que explicitam tal situação:

Fichas de acompanhamento da aprendizagem das crianças

ESCOLA: _____

NOME: _____

**Análise linguística
apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**

	Flav	Leil	Age	Isaac
1. Reconhece a palavra "al" dentro do alfabeto.				
2. Diferencia o léxico de fonemas e sílabas fonéticas.				
3. Identifica o som da sílaba "al" em uma palavra.				
4. Reconhece diferenças entre os sons em termos de diferentes gêneros e variedades linguísticas.				
5. Usa diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.				
6. Compreende que palavras diferentes compartilham certos sons.				
7. Produz um pequeno discurso coerente quando se trata de, significância e ordem de letras.				
8. Apresenta consciência do som das palavras e compara os sons em relação ao som.				
9. Identifica semelhanças entre sílabas e palavras.				
10. Reconhece que os sílabas variam quanto ao modo como são produzidas.				
11. Reconhece que os sons não aparecem em todas as palavras.				
12. Identifica a ordem correta das letras.				
13. Diferencia as correspondências entre letras no grupo de letras e sílabas fonéticas, de modo a ler palavras e textos.				
14. Identifica as correspondências entre letras no grupo de letras e sílabas fonéticas, de modo a ler palavras e textos.				

LIVRO PNAIC - UNIDADE 01

36 unidade 01

No quadro, o professor pode acompanhar, na perspectiva da avaliação e do monitoramento, as aprendizagens realizadas pelas crianças. Ao observá-las em seus afazeres diários, poderá anotar seu desenvolvimento em relação à aprendizagem proposta no ano em que se encontra. Desse modo, a criança vai sendo avaliada ao longo dos dias, dos meses e durante todo o ciclo, com vistas ao aprimoramento das suas atividades, estando, portanto, exposta a práticas de avaliação constantes e permanentes.

A avaliação diagnóstica, enquanto foco da atividade formativa, nessa linha, parece oferecer variadas pistas para redimensionar de forma permanente e, por isso, constante, as atividades concernentes ao cotidiano escolar, especificamente as atividades pedagógicas dedicadas ao ciclo da alfabetização, que precisam ser realizadas em três anos.

No caso em questão, com base na avaliação, é possível pensar em estratégias que considerem o tempo e a idade certa para a aprendizagem plena da alfabetização até os oito anos. Para tanto, é imprescindível o conhecimento acerca das crianças e de seus processos de aprendizagem para que, sempre que necessário, sejam redimensionados os planejamentos, bem como as demais ações concernentes à aprendizagem da alfabetização.

Engendradas nesse processo de presença constante da avaliação, diria, de desvio à direita, ressaltado por Veiga-Neto (2012), estão as avaliações em larga escala. No caso dos três primeiros anos, a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Sublinho que ambas são propostas de avaliação diagnósticas em larga escala, pensadas, sobretudo, para, a partir de resultados obtidos, redimensionar os rumos das ações no PNAIC.

Trata-se a Provinha Brasil como avaliação diagnóstica realizada no início e no final do ano letivo, em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. Tal avaliação, elaborada e distribuída pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, tem como objetivo principal avaliar o processo de desenvolvimento da alfabetização e do letramento em Língua Portuguesa e em Matemática. É importante destacar que o INEP vem produzindo indicadores para a educação brasileira desde 1990, ano em que foi implementado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. De acordo com informações disponibilizadas no site oficial do INEP, os objetivos da Provinha Brasil são:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Desse modo, percebo que a Provinha Brasil é uma ação, entre tantas, realizada pelo governo federal, que utiliza a avaliação em larga escala para, a partir dos resultados obtidos, gerenciar, regular, enfim, planejar o direcionamento da educação brasileira. Os objetivos mencionados apontam a avaliação como possibilidade de aproximação, via diagnóstico, da realidade educacional. Acredita-se, contudo, que, a partir dos resultados, é possível planejar com vistas a obter um novo resultado. É nesse sentido que encontro consonância nas palavras de Veiga-Neto (2012), ao apontar que, em tempos contemporâneos, a avaliação está sofrendo um desvio à direita, passando à centralidade das ações educativas. Nessa linha, a avaliação, consubstanciada pelo INEP, é entendida como capaz de definir os rumos da educação, conduzindo os sujeitos que com ela se envolvem a participar de atividades concernentes aos seus propósitos. A seguir, cito um excerto retirado do material do PNAIC - Caderno do Ano 2, Unidade 1:

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

A Provinha Brasil, portanto, pode ser utilizada com o objetivo de se analisar os conhecimentos dos estudantes e definir prioridades e estratégias didáticas para garantir que os direitos de aprendizagem sejam efetivados.[...]

Considerando, portanto, a importância da elaboração de uma proposta de continuidade e aprofundamento dos conhecimentos a serem explorados na busca pela efetivação da progressão escolar da criança e de suas aprendizagens a cada ano do ciclo, garantindo o seu direito à alfabetização em tempo oportuno. (Brasil, 2012, p. 23)

Utiliza-se, portanto, da avaliação diagnóstica como elemento fundamental para o planejamento das ações pedagógicas. Nessa esteira, a definição, a partir da análise dos resultados, é o que vai permitir que nossas metas sejam pensadas com vistas – sempre – ao direcionamento, diria, ao governo do coletivo da população. Veja-se novamente que a avaliação diagnóstica visa não aprovar ou reprovar, mas produzir dados capazes de engendrar outras formas para se chegar ao resultado esperado.

Por sua vez, a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA – é direcionada não só às unidades educacionais, mas também aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas do campo e da cidade. Trata-se de uma avaliação de larga escala que visa aferir o nível de alfabetização das crianças ao final do ciclo da alfabetização, conforme previsto pelo Ministério da Educação, na Portaria 867, de 04 de julho de 2012.

Cumprindo ainda destacar que a referida portaria informa que o propósito das suas ações

é de "garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental" (art. 5.º, I, da Portaria 867, de 04 de julho de 2012). Dessa forma, para garantir que sejam atingidos os objetivos mencionados, a ANA avalia não só os estudantes matriculados no 3º ano do ciclo da alfabetização, mas também aspectos entendidos como fundamentais no contexto escolar em que a criança está inserida, como, por exemplo, a infraestrutura, a formação docente, a organização do trabalho pedagógico etc. Conforme o documento básico da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (2013, p. 20),

Ao trazer a avaliação e seus resultados para a unidade escolar, pretende-se oferecer subsídios para a orientação das práticas pedagógicas, para o projeto político pedagógico, para os processos de gestão e para o acompanhamento do trabalho de alfabetização. Busca-se, com isso, qualificar a apresentação dos dados, respeitado o processo de cada instituição escolar, a comunidade em que está inserida e os diversos indicadores que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, em geral, e do processo de alfabetização, em particular.

Percebe-se, portanto, tanto da análise dos aspectos concernentes à Provinha Brasil quanto daqueles concernentes à ANA, como está se dando a política do PNAIC, que visa não somente à alfabetização na idade e no tempo certo, mas também avaliar como está ocorrendo esse processo, onde estão as suas fragilidades, suas dificuldades, de modo a, através da avaliação, diagnosticar os desafios que devam ser enfrentados. Mas não só isso: a avaliação em tempos contemporâneos parece deslocar seu eixo para práticas que precisam ser diárias e permanentes, manifestando, dessa maneira, seu caráter onipresente. Entendida assim, a avaliação parece "direcionar" os rumos pretendidos na educação, ocupando a centralidade nos processos educativos.

Corroborando o exposto e demonstrando como a avaliação e a governamentalidade andam juntas em tempos neoliberais, vejamos o que afirmam Veiga-Neto e Saraiva (2011, p. 9):

A partir da governamentalidade e seus deslocamentos recentes para uma racionalidade neoliberal, pode-se entender, por exemplo, o crescimento das avaliações governamentais, tais como Enem e Enade, as transformações das propostas pedagógicas, as novas diretrizes para a formação dos professores.

Sendo, pois, fundamental para o neoliberalismo o investimento no sujeito infantil, mostra-se necessário o processo de avaliação das políticas públicas voltadas à formação desse sujeito, com o objetivo de (re)direcionar tais investimentos da forma mais profícua possível.

Retomo, assim, a análise dos excertos do material disponibilizado pelo MEC, relativo ao PNAIC, Caderno do Ano 2, Unidade 1, que confirmam o mencionado:

[...] mapear a reação da criança à intervenção docente é a razão de ser do processo avaliativo em sala de aula, considerando os percursos diferenciados. A proposta é de potencializar a formação das crianças, garantindo a continuidade da aprendizagem ao longo dos três anos e o monitoramento da aprendizagem pelas crianças. Com a avaliação diagnóstica é possível acompanhar se os objetivos foram atingidos, possibilitando regulações interativas e integradoras. (Brasil, 2012, p.21)

Logo, no contexto das práticas educativas cotidianas, em que a proposta é a realização da avaliação diagnóstica, parece-me que "mapear a reação da criança à intervenção docente" pode ser traduzido como uma forma de conhecê-la mais para, com isso, governá-la melhor. Ao observar a criança nos seus afazeres do dia a dia, o professor, através de um olhar acurado, deverá registrar as aprendizagens realizadas e ainda as não atingidas com vistas a reorganizar seu planejamento, a fim de que a criança possa vir a alfabetizar-se de forma plena.

Assim, resta evidenciado aquilo que foi anunciado no início do texto, ou seja, o deslocamento à direita, explicitado por Veiga-Neto (2012) no tripé planejamento, execução e avaliação, em que o eixo "avaliação" toma importância fundamental no processo, eis que, a partir dessa avaliação, na forma como proposta pelo governo federal, estar-se-á efetuando o planejamento e, por fim, a execução das políticas públicas.

Em acordo com os pressupostos da avaliação enquanto direcionador da prática educativa, ou seja, de uma concepção de avaliação como uma atividade que deve perpassar todo o processo educativo, encontra-se também o projeto Escolas Sustentáveis. Tal projeto propõe ações que, a partir do monitoramento das atividades empreendidas, avalie-se de forma permanente com vistas ao redimensionamento das práticas ali empreendidas, toda a vez que necessário for. Com o intuito de demonstrar o exposto, destaco um trecho do material enviado às escolas:

Um plano de ação é como um mapa de orientação. Ele às vezes pode desviar para ser construído, mas se for cuidadoso e completo pode evitar muita dor de cabeça. Afinal planejar é nada mais do que pensar antes de agir. Vale lembrar que os planos existem para serem executados. Portanto, é importante acompanhar e avaliar a realização de todos os passos, perguntando sempre se os objetivos da Ação dos Saberes estão sendo alcançados.

Que tal monitorar e avaliar?

Monitorar. Durante o projeto, é importante a equipe responsável acompanhar o andamento das ações para corrigir rumos e adequar materiais e prazos em função do alcance dos objetivos.

- O plano de ação está sendo cumprido? Por quê?

Avaliar. Ao longo do projeto e depois de finalizado, temos que verificar se as nossas ações ajudaram a resolver os problemas identificados e causar os impactos que desejamos. Para isso precisamos de indicadores que funcionam como "termômetros" para que possamos medir e depois comparar os resultados. Por exemplo, podemos considerar como indicadores a quantidade de lixo produzido na escola ou o número de pessoas da comunidade escolar participando de ações ambientais.

- Qual era a situação antes do projeto?
- Como está a situação durante o projeto?
- Qual é a situação depois do projeto?

Dicas de Instrumentos

Para o Monitoramento:

- Depois de cada atividade, fazer uma rodinha com os participantes respondendo a três questões:
 - Que bom que... Que pena que... Que tal se...

Para a Avaliação:

- Realizar entrevistas com as pessoas e tomar notas sobre que se envolveram no projeto;
- Aplicar questionários antes e depois do projeto para comparar os resultados ao longo do tempo. Podemos até aproveitar os dados que já existem, como os formulários do Censo Escolar.

Ao ler o fragmento citado, entendo que o projeto Escola Sustentável, ressaltando a importância de acompanhar e avaliar a realização de todos os passos do plano de trabalho proposto, enaltece a prática avaliativa e, sobretudo, atribui a ela uma importância capilar. Mas, antes, o que quero mostrar é que a ênfase presente hoje na avaliação é aquela que não somente avalia, com vistas a obter um resultado, mas principalmente monitora.

Eis aqui uma questão relevante: o monitoramento enquanto atividade agora também presente na educação. O monitoramento, no caso do PDDE – Escolas Sustentáveis, parece exigir a presença constante de quem o faz com o objetivo, grosso modo, de corrigir os desvios que tal projeto possa estar enfrentando com relação ao padrão esperado. Ou seja, vigiando e corrigindo o que fugir ao padrão pré-estabelecido.

Desse modo, a concepção de avaliação abordada, ao levar em consideração o monitoramento de todas as ações realizadas para, depois de aferidos os resultados, reorganizar novos rumos para as atividades seguintes, parece apostar na centralidade da avaliação, entendendo-a como eixo principal do processo.

Em consonância, o binômio monitorar e avaliar seria apontado como duas ações indissociáveis, capazes de contribuir, sobremaneira, para o êxito pretendido. Para as ações de monitoramento, seria necessário chamar à colaboração a equipe responsável e os demais participantes; para as práticas avaliativas, avaliar, criar indicadores que sejam "termômetros" da situação, tornando possível medir e depois comparar os resultados. Tal entendimento é corroborado por Veiga-Neto (2012, p. 10):

Vive-se um momento ímpar na nossa história: mais do que nunca, tudo tem que ser medido, classificado e ordenado. Até aí, a novidade não é grande, pois o *more geométrico*, estabelecido já nos inícios da Modernidade, fundava o - e ao mesmo tempo, fundava-se no - entendimento de que tudo, para ser bem conhecido, deveria ser medido, para depois ser classificado. A questão que se colocava não era mais esperar pela revelação divina da verdade das coisas, mas era ir em busca dessa verdade pela aplicação correta da razão. A novidade então, estava no fato de que a uma vontade de medir e classificar seguiu-se logo uma vontade de comparar e ordenar hierarquicamente.

E é imbuída também pelo desejo de medir e de classificar que a avaliação no contexto contemporâneo apresenta-se reconfigurada, uma vez que se somam a ela a vontade de comparar e hierarquizar. Nesse cenário, no projeto Escolas Sustentáveis é preciso comparar dados anteriores e posteriores ao projeto, por exemplo, para medir a existência de avanços ou de retrocessos, para que, assim, a partir da análise dos resultados, seja possível um direcionamento ou um redirecionamento no desenvolvimento do trabalho.

Nesse sentido, o PDDE – Escolas Sustentáveis, ao trazer a ideia de que é preciso viver mais e melhor, somada ao constante monitoramento e avaliação do processo, parece capturar o sujeito infantil, incentivando-o a dedicar-se mais a uma vida sustentável. É importante destacar ainda que a referida vida sustentável encontra-se imbricada com a lógica do investimento em si mesmo, signatária da teoria do Capital Humano, eis que viver mais e melhor, nesse cenário, é dedicar-se mais aos aspectos da sustentabilidade, de modo que o investimento que esteja sendo feito no seu capital, no caso, humano, seja aproveitado ao máximo. Importante destacar que as políticas públicas aqui abordadas parecem andar na contramão do que propõe Guattari (1990, p. 8). Assim, aponta o autor:

As formações políticas e as instâncias executivas parecem totalmente incapazes de apreender essa problemática no conjunto de suas implicações. Apesar de estarem começando a tomar consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades, elas geralmente se contentam em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática [...].

Parece-me, então, que as políticas públicas analisadas, embora intentem encaminhar ações que visem à mudança de posturas individuais e coletivas, caminham na direção da preservação e da conservação do meio ambiente, entendendo-o como meio natural em que, através da realização de atividades pontuais, como, por exemplo, o trabalho com horta, a reciclagem de resíduos sólidos, o cuidado com o uso dos recursos naturais, fosse possível chegar à sustentabilidade sócio-ambiental.

Em resposta à situação contemporânea, Guattari propõe uma articulação ético-política, em que os três registros ecológicos, meio ambiente, social e das subjetividades humanas, pudessem dar conta de provocar as transformações necessárias. O que o autor propõe, contudo, é uma reorientação nos modos de viver a sociedade, em que o ser humano e a natureza possam estar em harmonia, distanciando-se, portanto, de concepções antropocêntricas.

E ainda aponta o autor: "parece-me urgente desfazer-se de todas as referências e metáforas cientistas para forjar novos paradigmas que serão, de preferência, de inspiração ético-estéticas" (Guattari, 1990, p. 18).

Ao retomar as discussões aqui empreendidas, entendo que os indivíduos e a coletividade, investindo em modos de viver amparados pela lógica da sustentabilidade, encontram-se, também, imbuídos pelo desejo da concorrência, eis que, desse modo, são eles o seu próprio capital; portanto, quanto mais competências e mais habilidades, maiores serão as

suas chances de competição. Nessa linha, recorro a Gadelha (2009, p. 156) e sua afirmação segundo a qual,

De todo modo, os indivíduos e coletividade vêm sendo cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo "progresso" se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade. E são avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como microempresas num mercado cada vez mais competitivo.

E assim o que se produz com a avaliação constante inserida nos processos educativos é um sujeito apto à concorrência, eis que cada novo aprendizado realizado e consolidado será fundamental para a constituição de seu próprio capital.

A partir da discussão realizada nesta seção, ousou dizer que, atualmente, vivemos uma perspectiva de regulação das práticas, com um estado avaliador, que prevê em suas políticas a cobrança de um resultado final, de forma que tudo e todos devem passar pela avaliação. A avaliação, assim vista, apresenta-se como uma forma de controle externo; em outras palavras, é uma forma de avaliação no sujeito para o sujeito e é organizada a partir, também, de uma liberdade regulada.

Entendidos os processos de avaliação como regulados por uma economia de mercado, conforme já discutido nesta seção, é possível pensar que capital e indivíduos, vistos como indissociáveis, apresentam-se agora imbuídos pelo desejo de concorrência. E para competir mais e melhor, investem seu tempo para aprender novas competências e novas habilidades, as quais estão em consonância com a racionalidade governamental neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço
(Larrosa, 2002, p. 4)

É inspirada nas palavras de Larrosa que busco pensar na minha experiência de escrita e no quanto ela, imbricada que está, na minha constituição enquanto pesquisadora, pode tocar-me, seduzir-me, desafiar-me. A experiência de escrita desta tese, vista sob tal ótica, foi capaz de provocar-me no sentido de ir além, de buscar outros olhares, outras vozes que não mais ecoassem na linha do já sabido, do já dado.

No estudo aqui apresentado, busquei compreender "*quais os deslocamentos que estão sendo operados nas políticas públicas concernentes ao ciclo da infância*" e, com isso, discutir como as políticas públicas educacionais, alusivas, sobretudo, aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em consonância com discursos tecidos na sociedade contemporânea, operam deslocamentos capazes de engendrar uma infância desenhada pela razão governamental neoliberal.

Trilhar esse caminho foi uma tarefa ao mesmo tempo árdua e gratificante, pois significou olhar o mundo sob outras perspectivas, até aqui não conhecidas por mim. Novas leituras, novos olhares, novos conceitos. Foi assim que, ancorada na perspectiva pós-estruturalista, pude utilizar-me da governamentalidade e da biopolítica para realizar o movimento analítico e pensar os efeitos das políticas públicas que analisei, a saber, as concernentes aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, e que se constituem no ciclo da infância.

E nesse movimento pude perceber que os documentos oficiais, tais como leis, portarias e pareceres, que tratam do ciclo da alfabetização, operam um deslocamento do que até então era objeto da escola. Percebi que anterior à criação do ciclo da alfabetização, quando os documentos oficiais falavam em ciclo da infância, os três primeiros anos do Ensino

Fundamental de nove anos pareciam caminhar em outra direção, trazendo um olhar voltado para as especificidades da infância, diria, para outras possibilidades de expressão da criança.

Com os deslocamentos provocados pelas políticas públicas educacionais para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, pude perceber que, embora tais especificidades sejam consideradas, a ênfase agora recai na aprendizagem, sobretudo, no tempo certo e na idade adequada, tal como apontado no material relacionado ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Interessante ressaltar que o processo de pesquisa por mim empreendido não foi um processo cartesiano, regular. Encontrei, enquanto realizava o movimento analítico inicial, outros elementos que me chamaram a atenção, diria até que me saltaram aos olhos e resultaram em outras possibilidades para a análise pretendida.

Então, verifiquei em um dos projetos analisados – PDDE Escolas Sustentáveis – o alargamento das funções da escola, no qual, a par dos conteúdos programáticos previstos para serem trabalhados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, somam-se outros elementos, traduzidos, nesse cenário, em conhecimentos capazes de conduzir o sujeito infantil a outros modos de ser e estar no mundo, em consonância com os pressupostos da sustentabilidade sócio-ambiental.

Logo, passei a entender que a escola é também um local para discutir, problematizar e possibilitar a transformação dos modos de viver, que devem se pautar por formas supostamente mais "sustentáveis e ecologicamente corretas", pois nessa direção ela possibilitaria aos sujeitos infantis acrescentar novas competências e novas habilidades ao seu capital humano. Assim, fui compreendendo que tais discussões, realizadas na escola, são capazes de criar discursos que, em uma circularidade imanente, produzem e são produzidos pelos sujeitos que dela fazem parte.

Percebi, com isso, que as duas políticas públicas educacionais analisadas possuem em comum o fato de estarem em consonância com a racionalidade neoliberal, que privilegia o investimento no ser humano enquanto ferramenta capaz de, ao potencializar as suas possibilidades em termos de capital humano, intentar diminuir os riscos sociais futuros.

Ancorada na teoria do Capital Humano, a racionalidade neoliberal, por meio das políticas públicas mencionadas está possibilitando a fabricação de uma nova infância, voltada à aprendizagem não somente de conteúdos curriculares tradicionais, mas também de novas competências e habilidades. Falo, portanto, de um governo que se dá, agora, via aprendizagem.

Verifiquei, também, nesse processo de análise, que a avaliação ganha outros

contornos. No novo cenário, ela vem sendo utilizada enquanto "direcionador" que aponta para caminhos previamente pensados, com a intenção de conduzir os indivíduos e a coletividade. Respalhada pelos saberes de expertises advindos das mais diferentes áreas e contando, sobretudo, com o apoio da estatística, a avaliação em larga escala, como por exemplo, a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização, tem perpassado cada vez mais as práticas escolares e, com isso, tem construído estratégias que intencionam o governo do sujeito infantil.

Para tal desiderato, tanto no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa quanto no projeto Escolas Sustentáveis, a centralidade da avaliação pôde ser percebida – especialmente – pela ideia de processo e de continuidade que vai, contudo, direcionando os caminhos a serem percorridos. E ainda, a par da questão específica da avaliação, o monitoramento também passa a ser utilizado na escola, com a responsabilidade, diria função, de não permitir quaisquer desvios na rota traçada pelo planejamento previamente estabelecido.

Todas essas percepções me permitiram verificar que as políticas públicas educacionais, aqui analisadas, estão em consonância com a racionalidade neoliberal e a teoria do Capital Humano. Ou seja, nessas políticas de condução, isto é, de transformação do sujeito, quis mostrar que há uma relação entre escola, educação e a nova razão governamental, a qual enfatiza a formação de um determinado sujeito em conexão com uma dada sociedade.

Com base nisso, acredito que tal racionalidade está interessada em um sujeito capaz de autogovernar-se: um sujeito infantil que, ao escolarizar-se cada vez mais cedo, assume responsabilidades, que soluciona os seus problemas e, assim, afasta as possibilidades de se inserir em situações de risco social, dispensando, numa crescente, a necessidade de recursos públicos para a sua sobrevivência.

Dessa forma, é possível depreender que a nova ordem governamental, através da criação de políticas públicas educacionais, investe na ramificação do estado. Assim, a escola é convidada a participar, por exemplo, dos mais distintos programas e campanhas em que todos são chamados a participar, e a ideia de responsabilidade social é disseminada em larga escala.

Após um intenso processo de investigação, é possível afirmar que minha percepção acerca de tais políticas públicas já não é a mesma que a anterior à tessitura da presente tese. Percorrer as referidas políticas com um olhar outro, utilizando-me das ferramentas metodológicas propostas, possibilitou ampliar meus horizontes, trazendo, contudo, novos pontos de vista que, por sua vez, levaram-me a outros conhecimentos.

Percebi o quanto a racionalidade governamental neoliberal está imbricada nas duas

políticas analisadas e o quanto o sujeito infantil vem sendo conduzido e, conforme já afirmado, em uma relação de imanência, também conduz a sociedade aos rumos propostos por essa racionalidade. O estado, a par de ser visto como mínimo nas relações econômicas, é máximo na produção de sujeitos e, portanto, esses sujeitos estarão sendo subjetivados na lógica que o domina.

Entendo como importante mencionar que a presente tese é apenas um retrato. Não pode, portanto, ser vista como uma verdade absoluta, imutável; aliás, sequer este foi o objetivo. Da mesma forma não foi objetivo afirmar se tais políticas públicas são melhores ou piores do que as precedentes; o que se pode verificar é a ocorrência de deslocamentos em tais políticas e que os mesmos se encontram em consonância com a racionalidade governamental neoliberal, assim como imbricados nos diferentes discursos produzidos e disseminados pela sociedade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LCT – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.

BARCELOS, Valdo. O conhecer, o saber complexo e a ecologia: em tempos de pós-modernidade. *Revista Educação Pública*. Cuiabá: v.12, n.21, 2003.

BARRETO, Elba Siqueira. MITRULIS, Eleny. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 189-227.

BRASIL. *Constituição Federal* (1988).

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação.

BRASIL. *Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30 32 3 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos (seis) anos de idade.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNE/CEB 4/2008: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Portaria Nº. 867 de 04 de julho de 2012*, a qual institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e define suas ações e suas diretrizes gerais.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da

língua portuguesa: ano 1: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade em sala de aula: ano 1: unidade 4 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 1: unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 1: unidade 6 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 1: unidade 7 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 1: unidade 8 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC,*

SEB, 2012.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 2: unidade 4 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais: ano 2: unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 2: unidade 6 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo da alfabetização: ano 2: unidade 7 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças: ano 2: unidade 8 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças: ano 3: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos: ano 3: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de reinventar histórias: ano 3: unidade 4 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto*

nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 3: unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 3: unidade 6 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 3: unidade 7 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo da alfabetização: ano 3: unidade 8 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

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

_____. *Infância e Risco*. In: *Educação e Realidade*. v. 35, n.3, pp. 157-174, set/dez. 2010.

_____. *Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana*. 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/mc07mariaisabelbujes.doc>. Acesso em 01 de novembro de 2012.

CANDIOTO, Cesar. *A governamentalidade política no pensamento de Foucault*. Filosofia Unisinos. 11(1), jan/abr 2010. P. 33-43. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/4632/1856>. Acesso em 20 de agosto de 2013.

CARNEIRO, Flávia Helena Pontes. *Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *A invenção ecológica: sentidos e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. 3ª ed. Porto Alegre: EDUGRGS, 2008.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *Wittgenstein: linguagem e mundo*. São Paulo: Annablume, 1998.

ESTADÃO. *Mec lança Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. São Paulo, 05 de julho de 2012. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,mec-lanca-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa,896289,0.htm>> Acesso em 20 de julho de 2012.

FAÉ, Rogério. A Genealogia em Foucault. In: *Psicologia em Estudo*, v.9 n.3, Maringá, PR. set/dez 2004.

FERREIRA, Márcio dos Santos. *Selecionam-se jovens que buscam, nas páginas do jornal, oportunidades de trabalho e que possuam...* Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

FILHO, Mario Cesar. *Antropologia da criança*. Disponível em: <<http://resenhasbrasil.blogspot.com.br/2012/02/antropologia-da-crianca.html>> Acesso em 15 de setembro de 2012.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. *História da Sexualidade III: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. NAU, 2002.

_____. Polêmica, Política e Problematizações. In: *Ética, sexualidade, política*. Ditos & Escritos. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. p. 225-233.

_____. *Segurança, Território e População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Em defesa da sociedade*. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 25ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

_____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2013.

GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart. *Práticas educativas no contexto escolar e as manifestações dos princípios da Educação Ambiental*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Rio Grande,

2004.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

HENNING, Paula Corrêa e GARRÉ, Bárbara. A formação de sujeitos ambientais contemporâneos: formas de ser e viver a atualidade. In: *VII ANPED-Sul 2010*. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Ambiental/Trabalho/07_08_11_A_FORMACAO_DE_SUJEITOS_AMBIENTAIS_CONTEMPORANEOS_FORMAS_DE_SER_E_VIVER_A_ATUALIDADE.PDF>. Acesso em 01 de dezembro de 2012.

_____. Provocações para este tempo... a educação ambiental e os atravessamentos midiáticos. In: PREVE, Ana Maria Hoerpset et al. (orgs) *Ecologias Inventivas: conversas sobre educação*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2012.

_____. SILVA, Priscila Oliveira da; VIEIRA, Virgínia Tavares. Educação Ambiental e Discursos Midiáticos: Gerenciando modos de vida contemporâneos. In: *IX ANPED-Sul 2012*. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Ambiental/Trabalho/05_59_37_2255-7483-1-PB. Acesso em 12 de dezembro de 2013.

KLAUS, Viviane. *Desenvolvimento e Governamentalidade (Neo)Liberal: da Administração à Gestão Educacional*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2011.

LARROSA, Jorge Bondía. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em 09 de julho de 2012.

LOCKMANN, Kamila. *A Proliferação das Políticas de Assistência Social da Educação Escolarizada: Estratégias da Governamentalidade Neoliberal*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico. *Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (orgs.). *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*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MAINARDES, Jefferson. *A Organização da Escolaridade em Ciclos e as Políticas de*

Currículo. In: *Revista e-curriculum*. São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em 05 de agosto de 2014.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. *Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOTA, Maria Renata Alonso. *As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2010.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: a conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo*. Como alguém se torna o que é. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. *A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pelotas, 2011.

Ó, Jorge Ramos do. A gênese da escola e da pedagogia moderna: séculos XVI e XIX. In: *Seminário Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS*, 09 a 12 de novembro, 2009.

OKSALA, Johanna. *Como ler Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SANTAIANA, Rochele da Silva. “+1 ano é fundamental”: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org) *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SCHINEIDER, Suzana. *O projeto-piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre seus materiais didáticos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

TRAVERSINI, Clarice e BELLO, Samuel Edmundo López. *O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar*. 2009. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25945/000686521.pdf?sequence=1>>. Acesso em 30 de novembro de 2012.

_____ e FREITAS, Juliana Veiga de. *O professor da educação integral: um sujeito em processo de invenção*. 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2857_texto.pdf. Acesso em 20 de dezembro de 2013.

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

_____. *A ordem das disciplinas*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

_____; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.5-13, Jan/Jun 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.pdf>>. Acesso em 15 de julho de 2012.

_____. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Silvio e SOUZA, Regina Maria de (orgs) *Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas, SP: Editora Alinea, 2004, p. 131-146.

_____. Foucault, um diálogo. In.: *Revista Educação & Realidade* v. 29, n.1 (jan./jun). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. p. 7-25. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25416/14742>>. Acesso em 08 de julho de 2012.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs) *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p. 13-43.

_____. LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística. In: BIZARRO, Rosa (org) *Eu e o outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto Alegre: Areal, 2007, p.19-35.

_____. Teoria e Método em Michel Foucault (im)possibilidades. In: *Cadernos de Educação*. Pelotas, RS: FaE/PPGE/UFPEL, setembro/dezembro 2009.

_____. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.