

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DEISE ANDREIA ENZWEILER

ALFABETIZAÇÃO NA “IDADE CERTA” NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA:  
GOVERNANDO CONDUTAS DA ANORMALIDADE

SÃO LEOPOLDO

2014

Deise Andréia Enzweiler

ALFABETIZAÇÃO NA “IDADE CERTA” NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA:  
Governando condutas da anormalidade

Trabalho de Conclusão de Curso de  
Especialização apresentado como  
requisito parcial para a obtenção do  
título de Especialista em Educação  
Inclusiva, pelo Curso de Especialização  
em Educação Inclusiva da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini  
Lopes

São Leopoldo  
2014

## AGRADECIMENTOS

Agradeço...

...aos meus alunos e alunas, que diariamente dão vida e sentido aos meus estudos. Obrigada por me desafiarem a duvidar das certezas da vida adulta.

...aos amigos e amigas, que enchem minha alma de luz e amor, agradeço pelas discussões, empréstimos de livros, por lerem trechos de minhas escritas, por dedicarem alguns minutos de si para que esta Monografia nascesse.

...às colegas e professores/as da especialização em Educação Inclusiva pelas noites produtivas *pensando sobre inclusão*.

...à minha mãe, por me ensinar sobre as durezas da vida. Por renovar minhas energias no cansaço. E por me fazer alguém apaixonada por estudar.

...ao meu pai, por ser esta saudade dolorosa e ao mesmo tempo essa presença diária em meus pensamentos: obrigada por me ensinar a questionar o que me incomoda.

...à professora Maura, pela sua acolhida calorosa e rigorosa como minha orientadora.

E, por fim, agradeço àqueles/as que estudam, pesquisam e lutam pela Educação.

*Desfazer o normal há de ser uma norma*

Manoel de Barros, 2006

## RESUMO

Ao problematizar a inclusão a partir de teorizações foucaultianas no campo da educação, essa Monografia se propõe a investigar as relações dos discursos sobre inclusão e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tomando o governo e a análise dos discursos como ferramentas teórico-metodológicas, esta pesquisa buscou tensionar os discursos sobre a inclusão e a normalidade/anormalidade em alfabetização instituída pela “idade certa”. Com estas análises, se tornou possível identificar uma *norma da alfabetização* operando sobre os sujeitos em alfabetização, definindo zonas de normalidade e anormalidade. Considerando-as, percebe-se que a anormalidade dos sujeitos com deficiência configura-se como uma celebração da diversidade/diferença no espaço escolar, comprovando a capacidade inclusiva da escola regular. A anormalidade a ser mais fortemente combatida, segundo essas análises, seria a do múltiplo grupo dos não-aprendentes, pois ao não possuírem a marca da diferença – o diagnóstico – necessitam *estar junto*, espacial e temporalmente.

**Palavras-chave:** Alfabetização na “idade certa”. Inclusão. Normalização. PNAIC.

## LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

## SUMÁRIO

<b>COMO A “IDADE CERTA” ME CAPTURA: UMA BREVE APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>1 UM LUGAR PARA A INCLUSÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 OS CAMINHOS DE UMA PESQUISA .....</b>	<b>27</b>
2.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	28
2.2 GOVERNAMENTO COMO FERRAMENTA .....	31
<b>3 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....</b>	<b>37</b>
3.1 A INCLUSÃO .....	40
3.2 O TEMPO.....	45
3.3 ALFABETIZAR NA “IDADE CERTA” .....	50
<b>4 UMA POSSIBILIDADE DE (DES)CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>55</b>
4.1 UMA POLÍTICA NORMALIZADORA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....	56
4.2 A NORMA DA ALFABETIZAÇÃO: QUEM NÃO ESTÁ NA “IDADE CERTA”? .....	63
<b>5 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES: OS PARADOXOS PERSISTEM.....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>74</b>

## COMO A “IDADE CERTA” ME CAPTURA: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

Se faço as análises que faço, não é porque há uma polêmica que gostaria de arbitrar, mas porque estive ligado a certos combates (FOUCAULT, 1979, p. 155).

Início esta escrita com apenas uma certeza: o material que deu vida a essa pesquisa me capturou, me arrebatou com muita intensidade logo em nosso primeiro contato. Assim, me explico: iniciei, no ano de 2013, duas formações de forma quase simultânea. Em abril do referido ano, iniciei o curso de Especialização em Educação Inclusiva na Unisinos, buscando fortalecer a minha formação acadêmica para lidar com as questões relativas à inclusão, pois, afinal, saberia eu *fazer (uma) inclusão?* Concomitantemente, iniciei a formação do PNAIC<sup>1</sup> - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - por estar atuando como professora de duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2013 na rede municipal de Novo Hamburgo.

Portanto, é nesse encontro que inicio a relação entre inclusão e o ciclo de alfabetização apresentado pelo PNAIC, pois durante as formações, as leituras, as apresentações e principalmente durante os trabalhos em grupos com as colegas alfabetizadoras da formação do Pacto, começo a garimpar onde está, como é narrada, o que está implicado, como circula a inclusão nessa nova política voltada especificamente à alfabetização.

Conforme avanço em ambas as formações, cresce dentro de mim uma vontade de problematizar essa nova política pensando em como a inclusão ou os processos de in/exclusão – como tratamos neste Curso de Especialização em Educação Inclusiva e sobre o qual tratarei já no capítulo que segue – atravessam uma política que carrega *sentidos de verdade* naquilo que apresenta, especialmente na sua proposição de alfabetizar numa “idade certa”.

---

<sup>1</sup> Ao longo desta monografia, me utilizarei da abreviatura PNAIC para me referir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

São esses atravessamentos que me fazem direcionar as leituras e estudos do curso de Especialização para esta problematização acerca do PNAIC.

Assim, quando penso em tensionar a inclusão como algo que me fez e ainda me faz problematizar uma alfabetização na “idade certa”, não se trata de estabelecer ou procurar saber se todas as crianças no ciclo de alfabetização estão, de fato, *incluídas*. A problematização consiste em desconfiar, sobretudo, de que existe um limite físico e temporal para que um sujeito se alfabetize de uma forma qualificada. Ou seja, a inclusão a qual aqui me refiro não está somente preocupada com sujeitos que apresentam alguma deficiência, mas também com os sujeitos que não são/estão diagnosticados como deficientes e que, da mesma forma, perturbam essa “idade certa” ao não darem conta do seu processo de alfabetização dentro do limite estabelecido.

Percebe-se, nesse sentido, uma série de preocupações via ações normativas e governamentais - nem sempre de ordens educacionais e/ou pedagógicas - que determinam *o que é inclusão* ou *o que é estar incluído* no ciclo de alfabetização. E, justamente, ao ser capturada pela “idade certa”, não quero dizer que estou concordando ou discordando de que se tenha uma data ou um tempo limite para que as crianças estejam alfabetizadas, mas busco problematizar as formas pelas quais a inclusão é narrada e, também, de acordo com as atuais políticas educacionais, como essa inclusão deve ser operacionalizada especificamente no ciclo de alfabetização.

Assim, inicio esta jornada de estudo e escrita a partir do seguinte problema de pesquisa: *Como a política do PNAIC descreve e produz o aluno na “idade certa”?* Busco, dessa forma, problematizar como é narrado o aluno na “idade certa”, bem como que é narrado o aluno que não está na “idade certa”. Também busco compreender como a inclusão é narrada, ao perpassar toda a política, justificando-a.

Portanto, organizei essa Monografia da seguinte forma: no primeiro capítulo, *Um lugar para a inclusão no ciclo de alfabetização*, apresento a constituição do problema de pesquisa e organizo um panorama geral acerca do trabalho.

Já no segundo capítulo, *Os caminhos investigativos*, trago dois subcapítulos onde brevemente apresento a metodologia empregada para essa pesquisa e também apresento um dos conceitos norteadores das análises aqui empreendidas: *o governo*.

No terceiro capítulo, *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, apresento os documentos analisados, dividindo-os em três subcapítulos conforme as categorias de análise criadas: *A inclusão; O tempo; Alfabetizar na "idade certa"*.

No quarto capítulo, *Uma possibilidade de (des)construção*, apresento três subcapítulos onde faço as análises do material apresentado de acordo com o percursos metodológicos, tensionando os conceitos de tempo e inclusão.

E no último e quinto capítulo, *E os paradoxos persistem*, faço minhas análises finais, buscando tecer as amarrações necessárias entre todos os capítulos do trabalho, bem como ensaiando novas empreitadas analíticas.

Para encerrar essa primeira parte, retomo a citação que inicia essa apresentação, buscando esclarecer desde o início que não desejo me posicionar contra ou a favor do PNAIC, não desejo criar polêmicas e tentar resolvê-las ou arbitrá-las, mas, sim, mostrar os combates que eu vivi (e seus porquês) nessa dupla jornada.

## 1 UM LUGAR PARA A INCLUSÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO<sup>2</sup>

Não basta alfabetizar. É preciso alfabetizar na idade certa, ou seja, até os 8 anos de idade, pois este é o marco estratégico para o desenvolvimento intelectual da criança.<sup>3</sup>

As coisas, para serem compreendidas, precisam ser perguntadas do início. O *surgimento* de algo insinua *porque fazemos o que fazemos*. Desconfiar, sobremaneira, daquilo que aparentemente *sempre foi assim*. Sacudir o *status de verdade*. Virar a obviedade do avesso. Eis algumas premissas que me mobilizam a desconfiar das verdades sobre inclusão, alfabetização na “idade certa” e os limiares desta relação. Como, quando e porque as verdades circulantes se constituíram e a partir de quais processos se instituíram, enfim, como *as verdades sobre*.

Pactuar, firmando um compromisso de todos por uma alfabetização de qualidade no Brasil: acredito que pouquíssimos ousariam discordar de tal necessidade que o PNAIC apresenta como absolutamente urgente, como se finalmente o Brasil estivesse por solucionar um de seus incansáveis dilemas sociais: o da Educação Básica, especialmente da alfabetização. Dessa forma, um dos objetivos dessa Monografia é justamente desconstruir e problematizar a aparente obviedade desse contrato, buscando mostrar aquilo que o sustenta e lhe confere esse caráter de verdade.

Assim, quando trato da análise do PNAIC e da suas relações com a educação inclusiva, surgem pontos que não se alinham, pois apesar de aparentemente convergirem visando objetivos comuns – de uma alfabetização na idade certa numa perspectiva inclusiva – há coisas que destoam. Primeiramente, tratei estas dissonâncias como paradoxos e/ou contradições, utilizando ambos os conceitos como sinônimos. Optei, em certo momento, por

---

<sup>2</sup> Ao longo dessa Monografia, me utilizarei do termo “alfabetização” para explorar tanto questões relacionadas ao *analfabetismo* (condição de analfabeto) quanto ao *alfabetismo* (qualidade de alfabetizado), entendendo-a (a alfabetização) como o processo de aquisição da tecnologia de ler e escrever (SOARES, 1996). Já o conceito de letramento será explorado mais adiante, neste mesmo capítulo.

<sup>3</sup> Trecho retirado de vídeo publicitário sobre o PNAIC. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=gAOoh9VmXd8>>. Acesso em 28 de jan. de 2014.

tratar as relações do PNAIC com a inclusão exclusivamente como paradoxais, pois

Embora, no sentido dicionarizado, as palavras contradição e paradoxo sejam utilizadas, muitas vezes, como sinônimos, justifico minha escolha por uma delas em detrimento da outra através da sua constituição semântica. Enquanto a primeira delas inicia-se com o sufixo “contra”, que dá a ideia de oposição, a segunda tem em sua constituição o prefixo “para”, que traz em si a ideia de proximidade. (HATTGE, 2013, p. 148).

Dessa forma, a opção em tratar as relações do PNAIC com a inclusão como paradoxais e não como contraditórias está essencialmente em não fazer desta pesquisa um julgamento, como se o PNAIC fosse contra a inclusão ou como se esta política afirmasse algo *na teoria*, mas *na prática* as coisas se dessem de outra maneira. Assim, penso nessas relações como paradoxais por entender que os objetivos de diferentes discursos convergem para um mesmo ponto, porém há momentos em que a lógica econômica que sustenta o PNAIC e direciona as condutas dos tempos atuais coloca em xeque as suas próprias proposições ditas inclusivas. Ao mesmo tempo em que ocorre por parte dos governos um crescimento e um investimento numa suposta *educação inclusiva*, alimentando-a e salientando a sua quase inquestionável necessidade na atualidade, políticas como PNAIC, apesar de textualmente se alinharem às proposições da *ordem da inclusão*, mostram-se envolvidas num certo de processo de transformar o outro em algo *parecido*. Não necessariamente igual, mas *parecido*.

Pensando nisso, talvez o mais inquietante desafio com o qual necessitei lidar ao longo dessa escrita são as diferentes concepções sobre inclusão que são utilizadas não para uma luta política pelos *sujeitos da inclusão*, mas para uma mera argumentação a favor de uma política que se diz inclusiva. Portanto, problematizar essa perspectiva inclusiva a partir de outras concepções de inclusão – não pela via normalizadora, mas pela possibilidade da diferença – tornam esse desafio incessante.

Portanto, inicio esta escrita com a certeza de que, ao final, nada estará resolvido, pois os paradoxos que me fizeram iniciar esta Monografia, bem como

aqueles que me fizeram perseverar na mesma, com certeza permanecerão, pois ao mesmo tempo em que problematizo o PNAIC, a alfabetização na “idade certa” e a inclusão, permaneço envolvida como bolsista do PNAIC, como professora alfabetizadora em escola pública, sempre envolta nas tramas da in/exclusão. Isto, por si só, já é paradoxalmente suficiente para sustentar a vontade de saber como se inventa um aparato tão potente para *alfabetizar na “idade certa” numa perspectiva inclusiva*.

\* \* \*

*Pacto*, conforme o dicionário<sup>4</sup>, significa um ajuste, um contrato, um acordo, um trato. Fazer o pacto, ou seja, *pactuar*, significaria, então, combinar, contratar, ajustar. Em outras palavras, entre os anos de 2012 e 2013, o Brasil é convocado a *fazer um contrato* nacional entre diferentes esferas dos governos (federal, estadual, municipal), as famílias dos sujeitos em fase de alfabetização, as professoras alfabetizadoras, os gestores e a sociedade em geral. Combina, na união de suas forças, um *ajuste* no processo de alfabetização dos sujeitos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o agora chamado *ciclo de alfabetização*.

Essa necessidade de (com)pactuar está ligada a uma história inserida numa lógica econômica global, pois sujeitos que em outros tempos não se apresentavam como preocupações que o Estado deveria dar conta, seja por alguma deficiência, por dificuldades de aprendizagem ou por questões de ordem social/familiar, atualmente configuram uma constante vigilância e intervenção do Estado, pois “A educação, que era destinada a uma parcela mínima de indivíduos, aos poucos foi sendo reorganizada para dar conta de uma massa, de uma parte da população que necessitava de maior condução” (RECH, 2013, p.29).

Pensando nessa lógica – de alargamento da gama de sujeitos capturados ou a serem capturados pelo Estado -, há um consenso nas políticas públicas que começam a se voltar para os anos iniciais do Ensino Fundamental que os *problemas de aprendizagem*, especialmente de leitura e escrita, “nascem” ou se

---

<sup>4</sup> Dicionário MICHAELIS. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

iniciam nesta fase da escolarização (de alfabetização) e, portanto, é nesta fase em que eles devem ser “sanados”. Em outras palavras, uma boa alfabetização produz um aluno com sucesso escolar quase que garantido e, dessa forma, também o torna mais facilmente capturável pelas lógicas de mercado e consumo atuais.

Conforme a citação que compõem o início desse capítulo, não é à toa que cresce o interesse nessa fase de escolarização, pois, baseados em teorias de desenvolvimento psicológicas e cognitivas, se criam fases, níveis e idades que servem de parâmetro para medir se os sujeitos estão ou não se desenvolvendo cognitivamente da forma esperada. Baseados nessas concepções, recorrentes em diferentes políticas públicas voltadas para a educação da infância, é que se torna tão essencial e emergente se desenvolver da forma “correta” e no tempo “certo” (ou o mais próximo disso possível).

Assim, o PNAIC não se caracteriza exclusivamente como uma política envolvida e preocupada com os sujeitos em fase de alfabetização no Brasil. Há outras políticas, ações e intenções, anteriores e concomitantes a esse Pacto, que possibilitaram a sua criação. Nesse sentido, faz-se necessário pensar sobre o porquê dessa urgência em aprimorar índices e estatísticas buscando medir a qualidade da educação, pois o poderoso interesse em alavancar índices e estatísticas – especialmente relacionados à alfabetização – não está inocentemente direcionado dessa forma. Há um porquê operando num certo processo de convencimento do que está errado, de como deve ser corrigido e de como será averiguada essa correção.

Primeiramente, torna-se fundamental compreender que o Brasil, ao solidificar um projeto nacional de alfabetização na “idade certa”, juntamente a uma série de outras políticas que convergem a esses mesmos objetivos (de qualificar a alfabetização), alia-se a concepções educacionais e econômicas numa esfera global. Ao assumir a posição de país economicamente emergente, cabe ao Brasil se alinhar às proposições mundiais e torná-las possíveis dentro de seu território, via políticas públicas que garantam a sua *qualificação*

*estatística*, especialmente nos números sobre educação e, sobretudo, da alfabetização.

Portanto, desconfiar do interesse avassalador do Estado na alfabetização perpassa compreender a lógica e o modelo econômico atual, especialmente “[...] a partir da racionalidade política contemporânea, caracterizada como neoliberal” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 143). Ou seja, as políticas sociais, educacionais e todas aquelas voltadas para o *governo da população*, emergem a partir de determinadas concepções que operam na constituição deste Estado neoliberal: “Trata-se de entender tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo como conjuntos de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão” (LOPES, 2009, p. 154).

Dessa forma, percebe-se uma lógica predominante operando na constituição do *sujeito neoliberal*, ou seja, do sujeito contemporâneo. Assim,

O *homo oeconomicus* do neoliberalismo não é simplesmente um sujeito que coloca o econômico na frente de todos os outros interesses de sua vida, mas o sujeito que trata de todos os seus interesses como se fossem questões econômicas (SARAIVA; LOPES, 2011, p. 18).

Ou seja, ao se “eleger” uma forma de vida como *mais verdadeira*, sutilmente imbricada nas relações e nas constituições de um determinado tempo, torna-se “natural” que ela perpassa e determine modos de vida. E é justamente nessa perspectiva que se operacionaliza um processo de convencimento poderoso e sutil de que é necessário alfabetizar na “idade certa”, pois dessa forma a gradativa *inclusão* desses sujeitos na lógica atual – *neoliberal* – torna-se quase inquestionável e ao mesmo tempo legítima.

Buscando compreender como se constituem essas *operações de convencimento*, busco no *site*<sup>5</sup> do INEP<sup>6</sup> as justificativas postas em funcionamento para se criar um *ideal estatístico* nacional a partir de estatísticas

---

<sup>5</sup> Endereço eletrônico: <<http://portal.inep.gov.br>>.

<sup>6</sup> Ao longo dessa Monografia, me utilizarei da abreviatura *INEP* para referir o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira.

e médias da educação básica brasileira: o IDEB<sup>7</sup>. Esse índice é calculado a partir de números acerca de aprovação/frequência escolar (obtidas pelo Censo Escolar) e as médias de desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala<sup>8</sup> atuais.

Nesse sentido, percebe-se que um bom desempenho estatístico torna-se condição para a emergência e crescimento econômico do Brasil. Assim, ao se argumentar a favor da qualificação estatística no Brasil, ressalta-se justamente o entrelaçamento das questões educacionais com questões econômicas, destacando a necessidade de alavancar índices visando posições superiores do país no mercado mundial. Ou seja, essa *qualificação estatística* torna-se condição para o crescimento e a visibilidade econômica do país, pois

No cenário mundial, os países buscam melhores posições nos rankings educacionais. Organismos com a UNESCO e o Banco Mundial entendem que o desempenho dos alunos na educação básica é um indicador importante do desenvolvimento das nações (HATTGE, 2014, p. 121).

É a partir desses índices, estatísticas e uma necessidade emergente de qualificar desempenho e controlar taxas de evasão e repetência escolar, que se cria um cálculo nacional, visando comparar e classificar desempenhos, tanto dentro do território brasileiro (entre estados, municípios e as próprias escolas umas com as outras) quanto do Brasil com os demais países:

---

<sup>7</sup> Ao longo dessa Monografia, me utilizarei da abreviatura *IDEB* para referir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

<sup>8</sup> Atualmente, no ciclo de alfabetização ocorrem duas avaliações de larga escala: Provinha Brasil (no início e ao final do ano letivo no 2º ano do Ensino Fundamental) e Prova ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização (ao final do 3º ano do Ensino Fundamental). Ver Hattge (2014, p. 180).

### Quadro 1<sup>9</sup> – Metas do IDEB

A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP, 2014.

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP, 2014.

Dessa forma, torna-se imprescindível pensar o porquê da força e do poder dos números no processo de convencimento de que determinadas políticas são, de fato, necessárias. Assim, pode-se pensar que a estatística se legitima num determinado período histórico, pois “o fortalecimento da estatística, como um saber verdadeiro, esteve ligado à ciência e ao surgimento do Estado” (SPERRHAKE, 2013, p. 40). Ou seja, a “necessidade de racionalizar a vida contribuiu para uma mudança de mentalidade” (SANTOS *apud* SPERRHAKE, 2013, p. 39). Portanto, é na lógica moderna de racionalização do tempo que se insere esse poder de legitimação que vai se atribuindo aos números estatísticos. Dessa forma, torna-se possível compreender o porquê da atual importância estatística:

Entendo a estatística como uma tecnologia, que atua como um instrumento de uma racionalidade governamental (racionalidade neoliberal, na atualidade) que produz números, índices e taxas que são utilizados para governar condutas (SPERRHAKE, 2013, p. 49).

Mais do que governar condutas, a estatística, nesse sentido, atua na *produção de verdades*. Nesse caso, ela produz verdades sobre os problemas da

---

<sup>9</sup> A sigla OCDE, dentro do Quadro 1 – Metas do IDEB, significa *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*.

educação básica no Brasil, uma vez que ela aponta a insuficiência desse processo pelos próprios números que apresenta, pois “os números justificam uma necessidade” (TRAVERSINI; BELO, 2009, p. 145).

Segundo o movimento Todos pela Educação<sup>10</sup>, há algumas taxas que indicam problemas que necessitam ser superados para se alcançar uma melhor qualidade na educação, especialmente em relação aos anos iniciais do ensino fundamental (leitura, escrita e matemática). Nas estatísticas do ano de 2012, por exemplo, considerando um total de 16.360.770 matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental de acordo com o Censo Escolar de 2011<sup>11</sup>, a taxa de distorção idade-série nos anos iniciais foi de 16,6%, enquanto que a taxa de reprovação foi de 6,9%. Pensando nestes dados, surgem dois elementos fundamentais e paradoxais, mas que aliados, possibilitam que políticas como o PNAIC surjam: o “nível” de aprendizagem e a reprovação/evasão escolar.

Também de acordo com essas informações sobre o IDEB no *site* do INEP, considerando os dois elementos citados acima, há duas preocupações centrais para que as redes de ensino mantenham um bom índice:

#### Quadro 2 – Qual é a finalidade do IDEB?

O Ideb favorece a comparabilidade em diferentes instâncias em relação à média nacional, com a vantagem de equilibrar duas dimensões da educação: aprendizagem e fluxo escolar. Em outras palavras, se um sistema de ensino reter seus alunos, altera-se o fluxo e, conseqüentemente, o Ideb indicará a necessidade de melhoria. Do mesmo modo, se o sistema aprovar o aluno sem se preocupar com sua aprendizagem, o resultado da avaliação será baixo, prejudicando o indicador e, novamente, apontando a necessidade de melhoria.

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP, 2014.

<sup>10</sup> Movimento da sociedade civil que tem a missão de contribuir e assegurar a melhoria da educação básica do Brasil. Informações do site: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>

<sup>11</sup> Mais informações: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

Ou seja, de acordo com as informações anteriores, se o aluno for aprovado, passando para os anos seguintes com pouco “domínio” dos conhecimentos escolares, baixaria, assim, as estatísticas da instituição escolar e da rede pelo seu desempenho nas avaliações de larga escala as quais será submetido. Mas se a escola o reter no ano que ele já está, pensando no fortalecimento de questões relacionadas ao conhecimento escolar, ele também baixaria as estatísticas de desempenho da instituição e da rede, por estar impedindo o *fluxo escolar* de passagem de ano.

Assim, as questões que se colocam para a escola frente a essas dificuldades se tornam uma escolha paradoxal, pois de qualquer forma as discussões já não se centram tão fortemente no conhecimento escolar, mas, sim, nas *consequências estatísticas* de cada uma dessas escolhas. Portanto, não aprender na “idade certa” e, assim, não possibilitar o fluxo escolar ideal, são formas de perturbar as estatísticas. E é nessa lógica que se busca, de forma tão intensa, a captura dos sujeitos que atualmente configuram os *problemas estatísticos*.

Outro dado estatístico que possibilita pensar na emergência de políticas voltadas aos anos iniciais é a chamada distorção idade-série. Devido às supostas “falhas” no processo de alfabetização dos sujeitos nos anos iniciais, à medida que os alunos avançam pelo ensino básico, há um aumento dessa chamada distorção, especialmente para aqueles sujeitos que vivenciaram seu processo de alfabetização sem muito sucesso.

Conforme as estatísticas do movimento Todos pela Educação apresentadas anteriormente, a porcentagem de alunos em distorção idade-série nos anos iniciais em 2012 foi 16,6%, sempre aumentando nas sucessivas etapas do ensino básico: 28,2% nos anos finais do ensino fundamental e 31,1% no ensino médio, no mesmo ano. Considerando essas estatísticas apresentadas, é possível vislumbrar um pano de fundo, aliando imperativos econômicos a “necessidades” educacionais ditas urgentes. Assim, o interesse aguçado e emergente pela qualificação dos anos iniciais, especialmente da alfabetização no Brasil, é gestado nessa atmosfera de combater a reprovação e

ajustar os fluxos escolares; medir os níveis de conhecimento a partir de avaliações de larga escala e aprender na “idade certa”, evitando a distorção idade-série.

Considerando os atuais *problemas estatísticos* – desempenho escolar, reprovação/evasão, distorção idade-série – pode-se caracterizar os sujeitos que configuram este grupo como *desviantes*, pois

A quantificação vem a ser um modo esquadrihar e ordenar a vida da população. Ao serem catalogadas condutas de um grupo de indivíduos que possam ameaçar a vida ou a rotina de uma população, são lançados programas com o objetivo de trazer à ordem esse grupo desviante (TRAVERSINI; BELO. 2009, p. 148).

A partir do controle da informação via o Censo Escolar (evasão, repetência, frequência) e do controle dos “níveis” de aprendizagem via avaliações de larga escala (no caso do ciclo de alfabetização, especialmente a Prova ANA, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental) ocorre o surgimento de um grupo desviante, que escapa àquilo que está instituído como *normal* e esperado ao final do ciclo.

A preocupação com a alfabetização no Brasil não se trata de um problema recente. Talvez hoje as preocupações sejam outras, renovadas e alimentadas pelas urgências contemporâneas. Há pelo menos meio século ocorrem programas e campanhas voltados tanto para a infância quanto para jovens e adultos, visando erradicar o problema do analfabetismo no Brasil.

O analfabetismo é produzido [...] desde a década de 50 como um problema que deve ser administrado por meio de intervenções adequadas. [...]. Em outras palavras, é uma medida preventiva para evitar a formação de áreas de risco social. (TRAVERSINI, 2003, p. 53).

Assim, a criação dos atuais programas, projetos e políticas voltadas à qualificação da alfabetização nos anos iniciais vêm com novas roupagens, diferentes das necessidades de outros tempos e épocas, pois há uma nova produção de problemas educacionais, bem como novas necessidades de

captura por parte do Estado, do mercado e da própria instituição escolar. Dessa forma, Trindade (2001, p. 449) citando Cook-Gumperz, pontua que

A escolarização foi a forma escolhida pelo Estado moderno para civilizar as massas, fazendo da alfabetização um dos instrumentos para alcançar esse fim. [...] sem alfabetização não há nem escolarização nem educação.

O Brasil, dessa forma, vem buscando há várias décadas qualificar a sua educação e, portanto, necessita, segundo essa lógica, iniciar pela atividade mais escolar, elementar e básica: a alfabetização.

Buscando um rápido panorama de ações de outrora, Traversini (2003, p. 53) faz um bom registro de grandes campanhas nacionais pensadas tanto para a infância quanto para jovens e adultos: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) na década de 50 e início da década de 60; Movimentos de Educação Popular na década de 60; Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no final da década de 60 e Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania na década de 90. Ou seja, existe aí uma velha vontade de qualificar a alfabetização no Brasil, apesar dos entendimentos sobre o que seria alfabetização e o porquê de sua necessidade emergente ser diferente entre os programas elencados acima e a lógica das atuais políticas voltadas para a mesma.

Assim, de acordo com Cagliari (2009), na Antiguidade, na Idade Média e no período pós Revolução Francesa, por exemplo, a alfabetização foi compreendida e tratada de diferentes formas e foi exclusividade, em alguns períodos, de determinadas classes sociais e/ou grupos étnicos. Anteriormente a essas configurações sociais, diferentes povos já apresentavam escritas e alfabetos. “A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade” (CAGLIARI, 2009, p. 14). Mas, segundo o mesmo autor (2009, p. 23) é com a Revolução Francesa que se conecta “[...] a alfabetização como matéria escolar”. Assim, não é à toa que a alfabetização se torna uma responsabilidade escolar, pois já se pode

perceber nessa nova configuração um novo *governo da alfabetização* que vai se complexificando à medida que os rumos econômicos dos últimos séculos vão também ditando, de certa forma, os rumos e os propósitos escolares.

Nesse sentido, a busca pela qualificação sempre perpassou diferentes instâncias e necessidades. Porém, atualmente, estar alfabetizado já não significa “saber ler e escrever”, mas apropriar-se de uma tecnologia e fazer uso da mesma nas mais variadas interações sociais: o chamado *letramento*. Entende-se, assim, que alfabetização e letramento são dois processos distintos que se aproximam em determinados momentos, inclusive perdendo especificidades de cada um nesta aproximação:

[...] pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidade, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento (SOARES, 2003, p. 90).

Assim, os conceitos de alfabetização e letramento também são invenções do tempo corrente. Soares (1996, p. 88) ao problematizar os conceitos de letramento e alfabetismo, apresenta a introdução da palavra “letramento” no Brasil justamente pelas novas necessidades sociais de um tempo específico

[...] porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

Em outras palavras, a invenção do letramento complementa a idéia da alfabetização justamente pelas exigências contemporâneas, especialmente as de ordem econômica. Não basta alfabetizar-se, é preciso ser letrado, ou seja, fazer uso social desta tecnologia, uma vez que essas questões contribuem numa determinada constituição de sujeito, alinhada às necessidades do tempo atual. Portanto, o que bastava para definir uma “boa alfabetização” em outros tempos e até em outros espaços, muda conforme as configurações sociais, econômicas, políticas e culturais de um período de tempo específico.

Nessa perspectiva, podemos pensar a criação do Ensino Fundamental de 9 anos, alargando o tempo de aprendizagem, com a retirada de uma ano da Educação Infantil para a criação de um “novo” 1º ano, sem reprovação, como uma sinalização de que novos empreendimentos estariam por vir, pois se existe um alargamento no entendimento sobre o *que significa estar alfabetizado*, conseqüentemente também há que se alargar este *tempo de aprendizagem*. Assim, gradativamente o interesse pela alfabetização de qualidade vai crescendo e, apesar de atualmente também se investir mais em outras etapas do ensino básico se comparado a tempos passados, a alfabetização tem levado os créditos de protagonista, especialmente nos resultados que esses supostos investimentos possam trazer.

Assim, anterior às atuais políticas voltadas para o *governo da alfabetização*, o Brasil passou pela ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, antecipando o ingresso desses sujeitos de sete para os seis anos de idade e diminuindo o tempo da Educação Infantil, que agora passaria a abarcar dos zero aos cinco anos de idade. Já nos debates que antecederam essa nova legislação, um dos argumentos centrais a favor da ampliação do Ensino Fundamental “[...] é o peso que o processo de alfabetização assumiu e continua assumindo [...]” (SILVA, 2010, p. 153). Ou seja, a relação entre bom desempenho escolar e estatístico anda colado à ideia de uma “boa alfabetização” e é essa relação que justifica o desejo poderoso sobre a mesma.

Silva (2010), no mesmo artigo acima referido, faz uma retomada interessante das normativas para ampliação do Ensino Fundamental, mostrando como estas já sinalizavam a preocupação pontual em aprimorar a alfabetização brasileira, bem como auxiliando a compreender como se chega à criação de uma política potente e talvez nunca antes empreendida de forma tão intensa em nível de Brasil, por exemplo, quanto o PNAIC. Assim, já podemos observar que o Plano Nacional da Educação (PNE, Lei 10.172/2001) estabelece como uma de suas metas a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. A seguir, muitas experiências em níveis municipais e estaduais vão ocorrendo no

Brasil, levando o MEC<sup>12</sup> a elaborar uma série de Resoluções (CNE/CEB n.3/2005) e Pareceres (CNE/CEB n.24/2004; CNE/CEB n.6/2005; CNE/CEB n.18/2005) visando organizar essa implementação de forma nacional, bem como a alteração do artigo 32 da LDB<sup>13</sup> n.9.394/96, sob a Lei n.11274, “[...] estabelecendo o prazo de até o ano de 2010 para implementação da obrigatoriedade de ensino fundamental de nove anos, com ingresso aos seis anos de idade”. (SILVA, 2010, p. 163).

Buscando compreender as relações entre a expansão do ensino fundamental de oito para nove anos e a qualificação estatística da alfabetização, Mota (2010) faz uma interessante reflexão sobre o Ensino Fundamental de nove anos, pensando nos efeitos dessa política em diferentes dimensões. Primeiramente, destaca a polêmica “retirada” de um ano da Educação Infantil ao invés do acréscimo de um ano posterior à então 8ª série do Ensino Fundamental. Nesse sentido, destaca o “peso” da educação escolarizada (mais marcada nos anos iniciais) sobre a Educação Infantil. Ou seja, ao invés de ocorrer um investimento na ampliação e na qualificação dos espaços de Educação Infantil no Brasil, se torna mais barato e fácil realizar esta inclusão no nas escolas de Ensino Fundamental, pois é “[...] um projeto de baixo custo e no interior da escola obrigatória” (MOTA, 2010, p. 118).

Assim, podemos compreender algumas lógicas que subsidiam o interesse na alfabetização. Nesta perspectiva, pode-se problematizar essa implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos como uma política de gerenciamento de resultados, pois “O eixo dos projetos educacionais contemporâneos não está mais nos procedimentos adotados, mas nos resultados” (MOTA, 2010, p. 127). Ou seja, se amplia o *tempo de aprendizagem de alfabetização* para qualificar não os processos de alfabetização, mas os *resultados da alfabetização*.

Essa inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, segundo Santaiana (2008), fundamenta-se especialmente em dois argumentos: a permanência do aluno na escola, bem como a diminuição dos índices negativos

---

<sup>12</sup> Ao longo dessa Monografia, me utilizarei da sigla MEC para me referir ao Ministério da Educação e Cultura.

<sup>13</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

em relação à alfabetização. Ou seja, além da inclusão estar ligada a uma idéia de “todos na escola”, percebe-se a inclusão como garantia de permanência. Assim, além de incluir todos no espaço, é necessário incluir todos ao mesmo tempo, obrigatoriamente e até certa idade, de preferência com sucesso.

Assim, uma das motivações “assumidas” pelo Estado brasileiro e, conforme Sperrhake (2008) destaca, amplamente divulgadas pela mídia televisiva e impressa como algo positivo, é a necessidade de qualificar a alfabetização brasileira. No caso do PNAIC, o argumento se deu, dentre outras ligações aqui já estabelecidas, a partir das estatísticas obtidas a partir da Prova ABC<sup>14</sup> (avaliação amostral aplicada em 2011 no Brasil), pois o diagnóstico da alfabetização a partir dos dados estatísticos necessitava de *intervenção do Estado* para minimizar o que preocupava - aquilo que Sperrhake (2008, p. 112) denominou como “prática biopolítica da gestão da alfabetização”.

Ao considerar esta invenção do *alfabetizar letrando* na “idade certa”, acredito que se faça necessário pensar em como a inclusão é entendida ao se estabelecer tão rigidamente um marco temporal de chegada, uma vez que também coexistem diversos entendimentos sobre *o que é inclusão*. Talvez, ao elaborar a discussão a partir do conceito de in/exclusão, esse trabalho possibilite pensar sobre os sujeitos em processo de alfabetização que atualmente configuram a *anormalidade*<sup>15</sup> em alfabetização. Ou seja, nem aqueles que dominam as exigências e estão de acordo com a “idade certa” e nem os deficientes, cuja anormalidade já é de certa forma esperada e, atualmente, muitas vezes festejada como algo bastante positivo. A anormalidade em alfabetização que aqui me refiro é também em relação aos sujeitos não deficientes, que não atingem a normalidade apesar de numerosos investimentos e que configuram uma ameaça constante ao projeto de alfabetização na “idade certa”: os chamados *não-aprendentes* ou o sujeito que não está na “idade certa”.

---

<sup>14</sup> Segundo Sperrhake (2013) a Prova ABC é uma iniciativa do Movimento Todos pela Educação e do Instituto Paulo Montenegro em parceria com a Fundação Cesgranrio e o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais).

<sup>15</sup> A ideia de anormalidade/normalidade em alfabetização será desenvolvida no Capítulo 3.

Portanto, penso que a relação entre inclusão e o ciclo de alfabetização, necessitando alfabetizar na “idade certa”, produzem uma série de paradoxos, pois os ditos “incluídos” – e todos mais que podem ser caracterizados como *problemas estatísticos* - habitam a tênue fronteira do festejo e do incômodo. Ora *os incluídos* são festejados, pois se mostram capturados pela possibilidade da *lógica da normalização* e ora são demonizados, pois de diferentes formas e por diferentes razões, resistem e dificultam as *operações de normalização*.

[...] se por um lado, num sistema escolar pautado pela performatividade, a inclusão de todos é uma condição inegociável, absolutamente necessária para a operação da performatividade, por outro lado estes ditos “incluídos” ameaçam a performatividade escolar, uma vez que seus desempenhos nas avaliações de larga escala, muitas vezes, não são considerados satisfatórios para atender às metas estabelecidas de antemão (HATTGE, 2014, p. 147).<sup>16</sup>

E ao se inaugurar este “novo lugar” – o ciclo de alfabetização - se faz necessário refletir sobre o uso recorrente do termo “inclusão” como uma palavra que assegura a aceitação de todos, pois ao ser usada com tanta facilidade para significar muitas coisas, é um conceito que pode vir a perder sua força política, uma vez que tudo parece ser inclusivo por simplesmente aceitar/tolerar o outro. Também é atribuído à inclusão certo poder de convencimento, pois ao se caracterizar algo como inclusivo, automaticamente se torna positivo e amplamente aceito.

Acredito que “Entender como passamos de uma sociedade excludente para uma sociedade includente é uma necessidade, pois não significa que a inclusão esteja assegurada nessa sociedade includente” (LOPES; FABRIS, 2013, p.105). Ou seja, a in/exclusão como uma ameaça constante a tudo que se propõe e denomina *inclusivo* ou *de inclusão* levam esta Monografia a problematizar exaustivamente os sentidos que a inclusão carrega ao atravessar o PNAIC buscando justificar uma necessidade de implementação tão urgente e poderosa como a da alfabetização na “idade certa”.

---

<sup>16</sup> Segundo Hattge (2014) um dos entendimentos possíveis para performatividade/performance é *desempenho*.

Enfim, são esses questionamentos que me levam a formular a seguinte pergunta de pesquisa: *Como a política do PNAIC descreve e produz o aluno na “idade certa”?* Neste sentido, visio problematizar quem é e como é narrado o aluno na “idade certa”, bem como quem é e como é narrado o aluno que não está na “idade certa”. Também busco compreender os significados da inclusão nesta política, propondo a “[...] crítica radical” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 13) às verdades sobre inclusão apresentadas na mesma.

## 2 OS CAMINHOS DE UMA PESQUISA

É preciso sair do dilema: ou se é a favor ou se é contra. [...]. Pode-se ao mesmo tempo trabalhar e ser teimoso. Penso que as duas coisas caminham juntas. (FOUCAULT, 1994, p.1)<sup>17</sup>.

Os caminhos dessa pesquisa foram inquietantes, pois como nos sugere o autor acima citado, é possível, sim, trabalhar e ser teimoso. Assim, um primeiro apontamento sobre este caminho é de que ele foi tortuoso, árduo e complexo. Ao mesmo tempo em que pesquisava, tensionava e problematiza uma política pública – o PNAIC – continuava sendo professora alfabetizadora em escola pública, envolta e atenta às questões da inclusão.

Portanto, todo caminho percorrido nesta jornada encontra-se emaranhado nessa relação de trabalhar e ser teimoso: penso que o Brasil necessita, sim, de políticas e ações voltadas para a Educação, especialmente para a alfabetização e a inclusão, neste caso. Da mesma forma, penso que teimar é uma ação de deixar que nada fique muito sossegado. Ou seja, o trabalho de pensar uma alfabetização na “idade certa” numa perspectiva inclusiva, apesar de todas as problematizações possíveis, permanece. Esta pesquisa se delineia justamente na ordem de ser teimoso: ela nasce pela vontade de trabalhar e, sobretudo, por uma necessidade de teimar com proposições que são, de fato, urgentes e importantes, mas que tomam para si um status exclusivo de verdade.

A pesquisa, pautada nesse *ser teimoso* em relação ao que está posto, busca fazer a crítica contínua, desconfiada e ininterrupta às proposições do PNAIC. Fazer a crítica, para além de concordar ou discordar, é pensar sobre aquilo que se pensa: “Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais” (FOUCAULT, 1994, p. 3)<sup>18</sup>.

A seguir, busco – no exercício de tornar difícil aquilo que parece fácil demais - apresentar o campo teórico a partir do qual essa pesquisa está

---

<sup>17</sup> Trecho retirado de “Est-il donc important de penser?” Entrevista com Didier Eribon. Libération, num. 15, 30-31 maio de 1981, p. 21. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, p. 178-182, por Wanderson Flor do Nascimento.

<sup>18</sup> Trecho retirado da mesma entrevista anteriormente citada.

articulada, bem como os conceitos que tornaram possíveis as leituras feitas sobre o PNAIC no Capítulo 3.

## 2.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa se constituiu numa *perspectiva pós-crítica*<sup>19</sup>, alinhada às “teorização foucaultianas” (VEIGA-NETO, 2011, p. 18). Por estar ligada a estes campos teóricos, caracteriza-se como uma pesquisa que desde o início não se ateve a um método fixo e estático. “Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” (ibidem, p. 19). Ou seja, a metodologia, nessa perspectiva, está muito mais envolta com a vontade de saber como as coisas se operacionalizam, se legitimam e se “tornam verdades” de um tempo, do que necessariamente preocupada em se ater a métodos fixos e meramente “aplicáveis”.

A metodologia que caracteriza esta pesquisa é da ordem da “[...] condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa.” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15). Assim, não existiu uma preocupação em aplicar um determinado método para se descobrir algumas verdades ocultas. Conforme ressaltado no início desta Monografia, o objetivo desta pesquisa é esmiuçar *como a política do PNAIC descreve e produz o aluno na “idade certa”*. Assim, o estudo do material de formação dos professores (que será apresentado no capítulo 3) foi realizado com o objetivo de buscar compreender como determinados discursos legitimam, sustentam e ao mesmo tempo produzem verdades sobre aquilo que propõem.

---

<sup>19</sup> “Essas pesquisas usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo de “pós” – pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo – e em outras abordagens que, mesmo não usando em seus nomes o prefixo “pós”, fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas – Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais e Estudos Queer, entre outros. Apesar de diferenças significativas existentes entre essas correntes de pensamento [...] são os efeitos combinados dessas correntes que chamamos de teorias, abordagens ou pesquisas pós-críticas.” (MEYER, 2012, p. 17).

A condução que refiro acima trata-se de uma metodologia de pesquisa: “[...] metodologia é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo método. Entendemos por metodologia um certo modo de perguntar.” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16). Ou seja, a condução da pesquisa, preocupada em perceber os modos como determinadas verdades se tornam legítimas, utiliza-se de um modo de perguntar mais flexível e aberto, porém não menos rígido e “científico”.

Esse modo de perguntar, ao conduzir uma pesquisa, se inicia muito antes das ações de pesquisa propriamente ditas: o modo de perguntar, alicerçado em determinadas concepções teóricas, permite que possamos perguntar sobre aquilo que duvidamos e, posteriormente, possibilita a condução da pesquisa, não como um caminho reto e fechado, mas como movimento, pois “Movimentamo-nos ziguezagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17).

Segundo Veiga-Neto (2011, p. 57-58) essa condução da pesquisa a partir de certo modo de perguntar pode se caracterizar como *genealógica*:

[...] trata-se de não partir de pontos de apoio para explicar os acontecimentos, mas partir, sim, dos acontecimentos para explicar como se inventaram esses pontos de apoio. [...]. O maior compromisso da genealogia é com o *a priori* histórico.

Assim, essa pesquisa tem uma inspiração genealógica por compreender as verdades como produções históricas e invenções de um tempo corrente e, por tal compreensão, busca evidenciar as relações que sustentam tal trama e lhe conferem esse status de verdade.

Apesar de caracterizar a inspiração dessa pesquisa a partir do método genealógico<sup>20</sup>, faz-se necessário pontuar que este método não se encontra fechado em si. Ao pensar numa pesquisa que se utiliza desses princípios, não existe um roteiro prévio, seguro e pronto, pois “A genealogia faz um tipo especial

---

<sup>20</sup> Segundo Veiga-Neto (2011, p. 56) o método genealógico foi apropriado por diferentes teóricos em suas pesquisas e estudos, porém “[...] foi Foucault quem, mais do que qualquer outro explicitou o seu compromisso para com o método genealógico inventado por Nietzsche”.

de história. Como a palavra sugere, trata-se de uma história que tenta descrever uma gênese no tempo” (VEIGA-NETO, 2011, p. 56).

Pesquisar a partir desses princípios pouco confortáveis torna o caminho instável, pois não há caminho anterior à pesquisa, uma vez que a pesquisa é o caminho. A genealogia, assim, conforme apontava já no início deste capítulo, trata do domínio da criação de uma pesquisa e, sobretudo, da condução da mesma:

Em termos metodológicos, não existe um *vade-mecum* que nos oriente sobre como executar uma pesquisa genealógica. Talvez a maneira mais produtiva de contornar essa “carência” seja examinar como Nietzsche, Foucault e outros conduziram suas próprias investigações e, com base neles, construirmos nossas soluções e conduzirmos nossas próprias pesquisas. (VEIGA-NETO, 2011, p. 58).

Portanto, inicio a pesquisa “contaminada” por este modo de perguntar e ver. Inicialmente, os questionamentos giraram em torno do tom de “verdade” que os materiais de formação apresentavam, especialmente a autoridade do termo “idade certa”. À medida que mergulhava nas discussões acerca do conceito da in/exclusão, crescia a vontade de compreender os mecanismos que operacionalizam as verdades sobre a alfabetização na “idade certa”, bem como problematizar o próprio conceito de inclusão que a política apresenta.

Por questões relacionadas ao tempo de realização de uma Monografia, optei por exclusivamente fazer a análise dos materiais de formação. Inicialmente, havia um desejo de realizar entrevistas com professoras que também estivessem fazendo o curso de formação do PNAIC. Os materiais de formação, conforme explico no capítulo que segue, são do primeiro ano de formação (2013), onde o foco de formação foi alfabetização e letramento.

Ao realizar exclusivamente o estudo dos materiais de formação, crio, inicialmente, quatro categorias de análise: aluno “idade certa”, aluno não “idade certa”, inclusão e uma categoria para aspectos gerais e relevantes que não se encaixassem nas anteriores. Assim, realizo uma leitura minuciosa e repetida desses materiais, buscando as recorrências que sustentam a argumentação a favor da “idade certa” e da inclusão. Conforme avanço neste estudo, surge uma

quinta categoria que, pela importância que toma na condução dessa pesquisa, diria que uma das mais importantes para as análises aqui estabelecidas: o tempo. Palavras como sincronia, ajuste, aumento/alargamento/ampliação de tempo surgem como justificativas e estratégias “de inclusão” para os sujeitos que escapam à “idade certa” e/ou permanecem assíncronos apesar de todos os investimentos.

A delimitação destas cinco categorias de análises não foi o esgotamento das possibilidades de pesquisa deste material de formação do PNAIC. Toda pesquisa – sua condução e seu modo de perguntar – são possibilidades, são caminhos a percorrer delimitados pela vontade de saber daquele que pesquisa: “[...] a que vontade de verdade – e, por ascendência, de saber e poder – atende esse ou aquele enunciado?” (VEIGA-NETO, 2011, p. 105). A afirmativa que apresento na abertura do capítulo 1, *Não basta alfabetizar. É preciso alfabetizar na idade certa*, mobilizou essa condução do olhar histórico: como chegamos a inventar tais verdades sobre alfabetização e inclusão, bem como o que sustenta e legitima essas verdades nos tempos atuais?

Neste caso, algumas categorias de análise foram criadas previamente e outras emergiram a partir do estudo do material, tendo em vista a pergunta de pesquisa e os conceitos-ferramentas que conduziram o olhar sobre estes documentos. Portanto, a seguir apresento e problematizo um conceito-ferramenta imprescindível e condutor dessas análises: o *governo*.

## 2.2 GOVERNAMENTO COMO FERRAMENTA

Pensar o conceito como ferramenta, como possibilidade de operar e garimpar minuciosamente o seu objeto de pesquisa, como ferramenta que possibilita desvelar aquilo que sustenta uma verdade. Essa compreensão – dos conceitos como ferramentas que trabalham incessantemente no exercício de mostrar as verdades como produções de um tempo – torna a pesquisa uma atividade infundável, pois, dessa forma, estamos continuamente *pensando sobre o nosso próprio pensamento*.

Segundo Veiga-Neto (2011, p. 17), Foucault nunca desejou ser “seguido”, pois “Ele nunca quis ser um modelo, nem fundador de uma escola, mas quis, sim, que suas contribuições fossem tomadas como ferramentas”. Ou seja, não existe um desejo de que conceitos sejam aplicados, mas, sim, usados como ferramentas de trabalho de tecitura de uma investigação. Ao mesmo tempo em que pesquiso, o conceito-ferramenta, para além de embasar a pesquisa, funciona como uma lente a partir da qual se torna possível enxergar e fazer determinadas leituras do objeto que se está pesquisando.

O governo permite compreender a lógica que permeia, por exemplo, a necessidade de se conduzir os sujeitos em fase de alfabetização no Brasil, especialmente os sujeitos que escapam à normalidade em alfabetização: deficientes e, em especial, os não-aprendentes. “Governar consiste em conduzir condutas” (CASTRO, 2009, p. 190). Ou seja, existe uma necessidade de conhecer, rastrear, mapear essa população para agir sobre a mesma. Essa necessidade, sutilmente permeada pela lógica competitiva de uma sociedade neoliberal, encontra-se comprometida com a formação de sujeitos para um determinado tipo de sociedade.

O exercício de conduzir condutas é característico de uma *sociedade de normalização*. Trata-se de “[...] uma sociedade onde se cruzam, segundo uma articulação ortogonal, a *norma da disciplina* e a *norma da regulação*”<sup>21</sup> (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 58). Dessa forma, não ocorre um desligamento abrupto entre a norma disciplinar e a norma de regulação, mas, sim, um refinamento, uma complexificação, um deslocamento nas formas de exercício do poder<sup>22</sup>.

Entende-se, assim, que ambas as normas (disciplinar e de regulação) fazem parte de um duplo jogo que permanece na sociedade de normalização como distintas, porém conectadas tecnologias do poder, pois “[...] normalização refere-se a esse processo de regulação da vida dos indivíduos e das

---

<sup>21</sup> Para esta última, também pode-se empregar o termo *norma de seguridade*.

<sup>22</sup> Entende-se por *poder* não algo que se possui, mas algo que se exerce, como uma rede, como uma forma de relação (CASTRO, 2009).

populações” (CASTRO, 2009, p. 309). A normalização mostra-se, assim, uma ininterrupta forma de conexão dessas modalidades de exercício do poder:

O poder age sobre o domínio da norma disciplinar (tendo como alvo o indivíduo) e sobre o domínio da norma de seguridade (tendo como alvo o corpo espécie da população-biopolítica). Nessa lógica, onde se cruzam tipos distintos de normas, normalizar significa uma ação de dobradiça onde se articulam no sujeito as práticas disciplinas e as de regulação (LOPES; FABRIS, 2013, p. 43-44).

A disciplina, de acordo com Castro (2009, p. 60), tem como objeto o corpo individual e seu adestramento, buscando obter corpos economicamente úteis e politicamente dóceis. A biopolítica, por sua vez, tem por objeto a população, o corpo múltiplo, o homem como ser vivente. Seus mecanismos são da ordem da estatística, da estimativa, das medidas globais. Preocupa-se com fenômenos de massa, buscando o equilíbrio e a regulação da população.

O poder, a partir do século XVII, organizou-se em torno à vida, sob duas formas principais que não são antitéticas, mas que estão atravessadas por uma rede de relações. Por um lado, as disciplinas, uma anátomo-política do corpo humano. Elas têm como objeto o corpo individual, considerado uma máquina. Por outro lado, a partir de meados do século XVIII, uma biopolítica da população, do corpo-espécie. Seu objeto será o corpo vivente (CASTRO, 2009, p. 57-58).

A biopolítica, como forma de racionalização dos problemas da população, encontra na estatística um mecanismo eficiente na quantificação e contabilização desta população, fazendo dela uma tecnologia de governo. “Isto é, traduzir a vida em números e situar que parcela do coletivo precisa de intervenção” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 142). Ou seja, se quantifica para conhecer a população e se intervém para normalizá-la a partir do que está instituído pela *norma*.

Segundo Ewald (1993, p. 109) a norma não tem por objetivo padronizar mas, sim, *fornecer a medida*. A complexificação da norma disciplinar – não se atendo a hierarquizar como normal/anormal – para a norma de regulação, que flexibiliza as zonas de normalidade “[...] no interior de cada grupo social, ou seja, passamos a utilizar a noção de normas no plural, definidas a partir do

estabelecimento do normal em cada grupo” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 50-51) faz com que nada escape à norma: todos estão sob a(s) norma(s), cada vez mais flexíveis e elásticas.

Esses processos de normalização são possíveis a partir de diferentes operações da norma: “[...] sempre de forma prescritiva, a norma age ou provocando ações que homogeneizem as pessoas, ou provocando ações que exaltem as diferenças a partir de referenciais comunitários” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 42). Conforme as autoras anteriormente citadas, em ambas as formas de operação da norma – tanto disciplinares quanto de regulação, respectivamente – existe um jogo constante de forças, já que as duas são necessárias às artes de governar, uma vez que para governar é preciso quantificar, conhecer para, enfim, por em funcionamento o aparato normalizador.

O PNAIC, ao se caracterizar como um mecanismo de intervenção numa determinada parcela da população, gerencia especialmente a parcela da população em fase da alfabetização que não está na “idade certa” ou que, logo adiante, pode vir a fazer parte desse grupo. Esse grupo, nessa lógica, sinaliza o *risco*. Segundo Ewald (1993, p.97) o risco é uma regra que permite ao mesmo tempo unificar uma população e identificar os indivíduos que a compõem segundo um mecanismo de auto-referência. Ou seja, a norma se expande para abarcar a todos (deficientes, não-aprendentes, alunos/as de periferias, etc.). As práticas de governamento quantificam e categorizam essa população delimitando quais os sujeitos encontram-se na normalidade para executar ações que visem normalizar justamente os sujeitos que configuram a outra parcela, da anormalidade.

Existe, portanto, uma normalidade esperada dos sujeitos em processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e o PNAIC atua como política que sistematiza uma gestão do risco, pois “Ao incluir todos, a escola torna-se um local privilegiado de gestão do risco social.” (HATTGE, 2007, p.192). Ou seja, se uma parcela significativa da população infantil não se alfabetiza na “idade certa” e faz com que as estatísticas e os índices a sinalize como algo a corrigir – o *risco* – é necessário que essa população seja mais bem

conduzida para que se alfabetize, então, na “idade certa”. Enfim, para que esta população deixe de configurar o risco social e se faça, de alguma forma, *mais bem incluída* nas lógicas de consumo e mercado atuais.

A partir do Curso de Michel Foucault no Collège de France no ano 1975, *Os anormais*, e mais especificamente da segunda aula, de 15 janeiro de 1975, ao problematizar a produção da anormalidade, é possível afirmar que esta política, ao definir uma *norma da alfabetização*, não tem a pretensão de descartar quem não se enquadrar na “idade certa”, pois “A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo.” (FOUCAULT, 2001, p.62). Assim, o PNAIC se configura como uma política com *vontade de normalizar*: trazer os alfabetizandos “anormais” para as proximidades da normalidade a partir do que está instituído como um sujeito na “idade certa”. A vontade de normalizar a todos os sujeitos sob uma determinada norma caracteriza justamente essa *gestão do risco social*, pois a anormalidade em alfabetização, uma vez não combatida, pode vir a produzir sujeitos que escapem à lógica dominante.

Portanto, o governo da alfabetização no Brasil, ao utilizar-se de diferentes mecanismos de quantificação para produzir estatísticas sobre a mesma (avaliações de larga escala, índices de repetência/frequência/evasão escolar) fornece essa medida e põe em funcionamento uma *norma da alfabetização*. Assim, o governo da alfabetização se faz necessário para colocar em funcionamento diferentes operações de normalização visando especialmente àqueles que, por ora, se distanciem das ditas *zonas de normalidade*.

Esse aparato – de operações de normalização gerenciando as condutas dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização da infância – suas justificativas, seus contratos, seus porquês, parecem muito óbvios, “naturais”. Especialmente a estatística, como pontua Rech (2013, p. 31), mais do que convencer, serve como uma *estratégia de sedução*. Essas estratégias, “[...] ao seduzirem a população, promovem a participação de todos e potencializam ainda mais a proposta de inclusão”. E partindo dessas estratégias de sedução é

que essas práticas de governo se utilizam do discurso da inclusão como uma justificativa que torna esse contrato amplamente aceitável.

Segundo Lopes e Fabris (2013, p. 16) a inclusão, pensada nessa perspectiva, ora é utilizada como um *imperativo de Estado*, ora é utilizada como *estratégia* para fazer operar o princípio de educação para todos. As referidas autoras, citando Lopes e Rech (2013, p. 21) pontuam que a “[...] inclusão como imperativo implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar”. Portanto, a inclusão, sob essas duas óticas, se configura como uma prática biopolítica de governo, pois ao ser utilizada como estratégia de convencimento e sedução, aliando-se ao discurso de imperativo dos tempos atuais, conduz as condutas da população no sentido de reforçar a absoluta necessidade de um contrato nacional que alfabetize na “idade certa” numa perspectiva inclusiva, ou seja, *para todos*.

### 3 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Você só tem essa idade porque registraram a data do seu nascimento. Se não houvesse relógios, horas, dias, meses, anos, calendários, que idade você teria? (FERNANDES, 2007, p. 281)<sup>23</sup>.

O PNAIC, criado em 2012, é um programa de alcance nacional, voltado à qualificação e à garantia do direito de aprender de crianças em fase de alfabetização no agora denominado ciclo de alfabetização, abarcando do 1º ao 3º ano do ensino fundamental de nove anos. É uma política que se diz numa perspectiva inclusiva, envolvendo e mobilizando diferentes frentes no projeto de qualificar e garantir uma alfabetização na “idade certa”. Assim, apresento os quatro eixos de ação propostos por este Pacto:

#### Quadro 3 – Apresentação do Pacto

As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação:

- 1- formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- 2- materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- 3- avaliações sistemáticas;
- 4- gestão, controle social e mobilização.

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Caderno de apresentação, 2012, p. 5.

Considerando esses eixos de atuação do PNAIC, pontuo que este trabalho se atentará especificamente sobre os materiais de estudos elaborados pelo MEC visando o eixo 1 – *Formação continuada presencial de professores alfabetizadores*. O material utilizado como fonte de pesquisa e análise nessa Monografia refere-se ao ano de 2013<sup>24</sup>, relacionado ao 2º ano do ciclo de

<sup>23</sup> Trecho retirado do livro *A Bíblia do Caos* de Millôr Fernandes.

<sup>24</sup> Em 2013 ocorreu o primeiro ano de formação para os professores, uma vez que a mesma terá continuidade no ano de 2014, retomando os estudos já empreendidos e iniciando as reflexões

alfabetização, onde a ênfase da formação foi a alfabetização e o letramento. Cada professor, vinculado a um eixo do ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º anos ou Educação no Campo) recebeu 10 cadernos de estudo. Assim, além dos cadernos de estudos utilizados durante os encontros quinzenais e/ou semanais de formação dos professores, as escolas dos municípios/estados que aderiram ao programa também receberam caixas com jogos relacionados à alfabetização e livros variados para serem utilizados em sala de aula. E, conforme já esclarecido no primeiro capítulo, além da Provinha Brasil, desde o ano de 2013, ao final do ciclo de alfabetização (3º ano) ocorre a Prova ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) buscando avaliar em nível nacional o rendimento dos estudantes.

Os cadernos de estudos recebidos por cada professora alfabetizadora, independente do eixo do ciclo ao qual pertenciam (1º, 2º, 3º anos ou Educação no Campo) mantinham uma regularidade de enfoque a ser estudado no curso de formação presencial, adequando-se às especificidades de alfabetização/letramento de cada eixo. Dentre as diferentes temáticas abordadas, estava o currículo, a alfabetização na perspectiva do letramento, o planejamento interdisciplinar, a consolidação e apropriação do sistema de escrita alfabética, a avaliação, os gêneros textuais, a ludicidade, a heterogeneidade na sala de aula e propostas de alfabetização para diferentes deficiências.

Apesar deste esclarecimento inicial, ressalto que meu objetivo nesta apresentação do Pacto, ao pontuar a formação dos professores, não está em esmiuçar cada um dos cadernos de formação, buscando aferi-los. Ao realizar o meu exercício de pesquisa que, como já destaquei anteriormente, foi de lançar o olhar sobre *os discursos sobre a inclusão* e de como estes, num primeiro momento, pareciam atravessar e servir de justificativa para fins de convencimento de que, de fato, tal política é/era realmente necessária, pude destacar e perceber determinados *enunciados* atravessando a *formação*

*discursiva* acerca de uma alfabetização na “idade certa”, concebida numa perspectiva inclusiva.

Dessa forma, pode-se entender que “As ‘coisas ditas’ [...] são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo” (FISCHER, 2012, p. 79). Ou seja, ocorre, nos documentos de formação das professoras alfabetizadoras, uma *recorrência enunciativa* que se encontra atrelada a determinado(s) campo(s) discursivo(s) e que, ligada e fundamentada aos saberes e “verdades” de seu tempo, tomam para si o status de verdade. Segundo Fischer (2012, p. 79) a formação discursiva funciona como uma “matriz de sentido”. Assim, pode-se pontuar que, tanto no campo da alfabetização quanto no campo da inclusão, há uma produção estatística, teórica, midiática, política, cultural, dentre tantas outras possibilidades, que torna ambas as frentes carregadas desse status e, ao se justificar uma política dessa forma, amarrando-a a verdades do tempo atual, as significações a partir dela e com ela construídas “parecem óbvias, ‘naturais’” (FISCHER, 2012, p. 79).

Assim, ao extrair determinados enunciados a partir das formações discursivas que sustentam essa política, desejo, dentre outras coisas, “proceder a um levantamento da ‘memória’ desse enunciado” (FISCHER, 2012, p. 80) buscando compreendê-lo historicamente e, dessa forma, ressaltar que o status de verdade de qualquer enunciado e seu(s) correlato(s) campo(s) discursivo(s) encontram-se profundamente enraizados no tempo e no espaço em que foram “criados” e/ou “inventados”.

O discurso, então, designa “um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns” (REVEL, 2005, p. 37). Portanto, neste capítulo, abordarei os discursos sobre inclusão e sobre tempo/“idade certa”, buscando justamente localizar esse conjunto de enunciados engendrados numa trama discursiva, ressaltando aquilo que os sustentam, pois de acordo com Veiga-Neto (2011, p. 101) “os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro do seu contrário. Desse modo, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam”.

Portanto, extrair e localizar enunciados numa formação discursiva não trata de “descobrir” verdades ocultas ou trazer à tona algo “escondido”, mas relaciona-se, sobretudo, com a vontade de saber os modos e as circunstâncias de sua produção, de sua invenção, de sua constituição como uma verdade de seu tempo, pois “São os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade” (VEIGA-NETO, 2011, p. 101).

Pensar sobre os discursos da inclusão e do tempo/“idade certa” significa buscar incessantemente as condições de sua emergência e da sua legitimidade quase inquestionável, tensionando os regimes de verdade que os sustentam. Segundo Veiga-Neto (2011, p. 61)

[...] estudar a emergência de um objeto – conceito, prática, ideia ou valor – é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e “alojam” tal objeto. Não se trata de onde ele veio, mas como/de que maneira e em que ponto ele surge.

Encerrando esta parte inicial, destaco que neste capítulo, ao empreender uma análise das recorrências enunciativas alojadas em diferentes campos discursivos, não busco mostrá-las para depois hierarquizá-las, elegendo-as como boas ou ruins. Fazer a análise dos discursos e seus respectivos conjuntos de enunciados pressupõe problematizar como chegamos, no tempo e no espaço atual, a definir inclusão, tempo e alfabetização na “idade certa” tal qual o PNAIC define. E essas definições, enraizadas nas concepções atualmente legitimadas, precisam ser *historicizadas* para que minimamente se compreenda este seu processo de emergência, já que “estamos interessados simplesmente em como os enunciados passam a existir” (HACKING, 2009, p. 61).

### 3.1 A INCLUSÃO

O PNAIC, ao se dizer numa perspectiva inclusiva, alia-se a uma “certa lógica da inclusão” (KLEIN, 2010, p. 11) que atualmente perpassa de diferentes

formas e intensidades o corpo social. Aliar-se a uma causa inclusiva, mostrar-se a favor da inclusão ou simplesmente caracterizar algo como *de inclusão*, por exemplo, são alguns “sintomas” que se impõem nos tempos atuais. Essa lógica da inclusão, por sua vez, encontra-se profundamente enraizada nos modos de vida contemporâneos, pois “[...] a inclusão passa a funcionar como uma das condições de efetivação do neoliberalismo” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 78). Dessa forma, a inclusão torna-se uma condição de vida. Lopes e Fabris (2013, p. 78) denominam esta lógica como o *imperativo da inclusão*, que naturalmente se impõem às lógicas de vida atuais, dominando “todos os níveis de ensino e espaços da sociedade”.

Ao partir dessa problematização – da inclusão como imperativo, como lógica de vida, como condição de participação – pode-se destacar uma das formas pela qual a inclusão é narrada no PNAIC: como uma condição positiva, como uma possibilidade irrevogável e que deve ser festejada, como uma característica que marca a diferença/diversidade<sup>25</sup> de todos na busca pela igualdade. Assim, a inclusão, além de estar de certa forma comprometida no exercício de perceber a diferença/diversidade para então operacionalizar movimentos que levem esta multiplicidade a atingir certo nível de igualdade, ela aparece também como uma condição para que essa diferença/diversidade seja ajustada a partir de todos os mecanismos que a política apresenta para que, enfim, todos os alunos estejam alfabetizados na “idade certa”. Eis um trecho da política onde as marcas destes conceitos aparecem:

#### Quadro 4 – Educação Inclusiva segundo o PNAIC

(...) uma escola justa que possibilite à criança a aprendizagem não só da leitura e da escrita de palavras isoladas, mas da leitura e produção de textos, cumprindo a alfabetização a sua dimensão política e pedagógica, por meio da igualdade de oportunidades, considerando a diversidade de processos de aprendizagem e respeitando a heterogeneidade das turmas.

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Unidade 1, 2012, p. 6.

<sup>25</sup> Apesar do PNAIC abordar diferença, diversidade, heterogeneidade e multiplicidade como sinônimos, não compreendo-os da mesma forma. Mais adiante teço tal argumentação.

Portanto, ao aliar-se a certo discurso sobre a inclusão, o PNAIC entende a educação inclusiva não como uma constante problematização de suas próprias práticas ditas inclusivas, mas como um argumento que sustenta as *operações de normalização* que a política põe em funcionamento. Ou seja, apesar da diferença/diversidade ser citada e festejada como algo positivo, o PNAIC paradoxalmente se utiliza do argumento da perspectiva inclusiva não para lidar com a diferença/diversidade, mas para apagá-la, ajustá-la e normalizá-la de uma forma eficiente, utilizando-se dos mais variados mecanismos, dentre eles, destacando-se a avaliação:

#### Quadro 5 – Mecanismos de ensino, aprendizagem e avaliação

É necessário criar instrumentos de avaliação variados para níveis de conhecimento diversos e saber lidar com a heterogeneidade das aprendizagens, respeitando os percursos distintos e diferenciando o atendimento, instrumentos e encaminhamentos.

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Unidade 1, 2012, p. 21.

Assim, a inclusão aparece ligada à ideia de diferença/diversidade, como se uma *boa inclusão*, ao respeitar essa diferença/diversidade - que, no tom da política, é natural e esperada – estaria, então, acontecendo. Dessa forma, um dos paradoxos reside justamente em estipular uma “idade certa” para se alfabetizar, ao mesmo tempo em que se coloca a diferença, a diversidade e a heterogeneidade como coisas positivas e que já devem ser esperadas pela escola. Ou seja, já é previsto que as turmas não terão alunos que aprendem tudo ao mesmo tempo e da mesma forma, porém é isso que a política deseja que se consiga, pois se esses sujeitos ainda não estão regulados na “idade certa”, é necessário investir para que todos se ajustem o mais rápido possível, uma vez que agora o tempo de aprender na alfabetização foi ampliado e existe um prazo final para que este resultado seja alcançado.

A inclusão, dessa forma, é utilizada para justificar ambos os percursos: a heterogeneidade nas formas de aprender, bem como a homogeneização do ensino e, principalmente, da avaliação escolar. Dessa forma, uma política na perspectiva inclusiva lida com este processo paradoxal de apagar e ajustar o que outrora fora entendido como algo positivo: a *diferença*.

Pode-se pensar a diferença a partir de múltiplas perspectivas. Por exemplo, “O conceito de diferença presente nos discursos que falam da escola inclusiva, principalmente aqueles veiculados comumente pelas políticas públicas, reduz diferença à diversidade” (LOPES, 2007, p. 20). No caso do PNAIC, acontece justamente essa equivalência, tratando ambos os conceitos como sinônimos. Assim, o que ocorre é que se “banaliza o potencial político da diferença” (LOPES, 2007, p. 21). A diversidade, segundo Lopes (2007), se insere como uma marca cultural, visível no corpo. Já a diferença, por sua vez, mostra-se “sem possibilidade de tradução” (LOPES, 2007, p. 23), como um contínuo movimento não capturável. A diversidade, nesse sentido, é da ordem da identidade, uma vez que existe uma comparação entre o igual e aquilo que é diverso em relação ao igual. “A diferença não tem a ver com a diferença entre X e Y, mas com o que se passa entre X e Y” (SILVA, 2002, p. 66).

Ao tratar sobre como deve se caracterizar este “novo” professor alfabetizador no ciclo de alfabetização, dentre outros apontamentos, destaco a seguir um elemento que se insere justamente no âmbito de como operacionalizar a inclusão na perspectiva de “respeitar” a diferença/diversidade:

#### Quadro 6 – Mecanismos para lidar com a diferença/diversidade

(...) respeito às diferenças e atendimento à diversidade, considerando a heterogeneidade de aprendizagens e percursos diferenciados das crianças (...).
---

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Unidade 8, 2012, p. 19.

Considerando esta reflexão, percebe-se que a diferença, ao contrário da ideia anteriormente traçada e com a qual me alio – da diferença como algo

incapturável, intraduzível – é tratada como algo indesejável, que necessita passar por certo processo de correção. Ou seja, o PNAIC não localiza e nomeia a diferença por considerá-la importante, mas se usa desse discurso, que pressupõe a diferença como *algo da ordem da inclusão*, para finalmente ajustá-la, corrigi-la e saná-la.

Desse modo, pode-se caracterizar o PNAIC como uma política *normalizadora*, uma vez que carrega consigo essa *vontade de corrigir* o sujeito que não está na “idade certa”, pois toda parcela da população infantil que escapa à *normalidade* no ciclo de alfabetização, não escapa de uma *norma da alfabetização*, mas se enquadra como anormal em relação à alfabetização. Assim, todos os sujeitos no ciclo de alfabetização do ensino fundamental estão sob a norma: os normais como sujeitos na “idade certa” e os anormais como não ou “ainda não”<sup>26</sup> (ARNOLD, 2006, p.136) na “idade certa”.

Talvez, ao elaborar a discussão a partir do conceito de in/exclusão, este trabalho possibilite pensar sobre os sujeitos em processo de alfabetização que atualmente configuram a anormalidade em alfabetização. Ou seja, nem aqueles que dominam as exigências e estão de acordo com a “idade certa” e nem os deficientes, cuja anormalidade, segundo os cadernos de formação do PNAIC, já é de certa forma esperada e, atualmente, muitas vezes festejada como algo bastante positivo. A anormalidade em alfabetização que aqui me refiro é em relação aos sujeitos não deficientes, que não atingem a normalidade apesar de numerosos investimentos e que configuram uma ameaça constante (e talvez mais perigosa que a própria ameaça dos ditos deficientes) ao projeto de alfabetização na “idade certa”: os chamados *não-aprendentes* ou o sujeito que não está na “idade certa”.

Problematizar a “idade certa” a partir das inúmeras possibilidades da não-aprendizagem ou pensar o porquê de a “idade certa” talvez não ser suficiente para se alcançar as aprendizagens ideais, possibilita refletir sobre como se

---

<sup>26</sup> Segundo Arnold (2006, p. 135) os sujeitos “ainda não” se caracterizam como aqueles que ainda não repetiram de ano e que por terem dificuldades específicas e/ou muito pontuais, são encaminhados para algum espaço de reforço escolar para que consigam ser aproximados de uma média de normalidade em relação ao que é esperado para sua idade/turma.

colocam em funcionamento as *posições de in/exclusão*. Nessa perspectiva, não cabe pensar a inclusão “[...]” como um ponto de chegada, mas como um desafio permanente. Estar incluído é viver a possibilidade de, no minuto seguinte, viver a experiência da exclusão” (LOPES; FABRIS, 2013, p.110). Ou seja, hipoteticamente, se o PNAIC alcançar o objetivo ao qual se propõe – de alfabetizar todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade – nem assim a inclusão estará garantida, pois ao entendê-la como uma luta permanente “[...] não nos lugares, mas nas relações estabelecidas dentro dos espaços criados para conviver, ensinar, trabalhar, etc. com o outro.” (LOPES; FABRIS, 2013, p.111) não existe um tempo no qual ela finalmente estará assegurada.

### 3.2 O TEMPO

O Pacto recorre constantemente ao conceito de tempo para justificar as suas sugestões de estratégias de intervenção. Mais do que apresentar o controle rigoroso do tempo como uma arma contra a não-aprendizagem, o PNAIC se utiliza deste argumento para sua própria implementação. Ou seja, de novo, a diferença/diversidade é saudada, mas o ideal, segundo a política, é que os tempos fiquem cada vez mais similares, de preferência sincrônicos. A inclusão, paradoxalmente, é tratada como algo que se alcançaria caso o tempo estivesse bem ajustado. Assim, pode-se caracterizar o Pacto como uma política de ajuste e controle de tempos escolares: do aluno ao aprender e do professor ao ensinar, organizar e sistematizar o conhecimento.

Assim, ao longo dos materiais de formação do professor, são apresentadas diferentes sugestões de intervenções para os sujeitos afastados da idade e do tempo “certos”, bem como quadros e tabelas que auxiliariam num maior controle do planejamento, da aprendizagem e, em especial, das dificuldades dos alunos.

Quadro 7 – Rotina de planejamento semanal

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<b>Atividade permanente</b> (todas as crianças) (cantar músicas; roda de conversas; exploração do calendário; registro e leitura da rotina do dia; contagem dos alunos e reflexão sobre propriedades da adição, trabalho com os nomes próprios na chamada e na escolha do ajudante do dia)				
<b>Atividade permanente</b> (todas as crianças) (leitura deleite utilizando as estratégias de leitura – antes, durante e depois; pode ser uma leitura individual, dupla, coletiva ou protocolada – continuidade no dia seguinte). Os livros do PNBE e do PNLD Obras Complementares podem ser usados.				
<b>Atividade permanente</b> (Correção das atividades de casa - coletiva ou individual – pode-se formar grupos)				
<b>Atividade permanente</b> (Apresentação oral das histórias lidas por cada criança no final de semana)  Todas as crianças	Divisão em dois grupos: Informática (grupo A – <b>Projeto didático:</b> atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares)  <b>Jogos de Alfabetização</b> na sala (grupo B – atividade/jogos de apropriação ou consolidação do SEA)	<b>Sequência didática</b> Exploração de gêneros orais e escritos focando temas relativos a diferentes componentes curriculares  Todas as crianças	Divisão em dois grupos: Informática (grupo B – <b>Projeto didático:</b> atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares)  <b>Jogos de alfabetização</b> na sala (grupo A – atividade/jogos envolvendo a apropriação da ortografia)	<b>Sequência didática</b> Atividade de produção/ revisão de texto, contemplando temas de diferentes componentes curriculares.
Merenda / Recreio / Cantinho da leitura (livre)				
<b>Sequência didática</b> (uso do livro didático de Língua Portuguesa ou Matemática, que abordem os conhecimentos explorados na sequência didática ou projeto didático).  Em dupla e/ou individual	<b>Atividade sequencial</b> Exploração de atividades/ jogos de alfabetização e/ou de apropriação da norma ortográfica em grupos.	<b>Projeto didático</b> (depende da temática)	<b>Sequência didática</b> (uso de livros didáticos de diferentes componentes curriculares, que abordem os conhecimentos explorados na sequência didática ou projeto didático).  Em dupla e/ou individual	
<b>Atividade permanente</b> Organização da sala e anotação das atividades de casa na agenda/caderno				

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Unidade 2, 2012, p. 25.

Ao observar o quadro anterior, percebem-se quais as possibilidades que, segundo o PNAIC, são mais indicadas a dar conta de um ajuste de tempo de aprendizagem. Destacam-se, em especial, os *projetos didáticos* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Unidade 2, p. 21) e as *seqüências didáticas* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Unidade 2, p. 19). Além dessas formas eleitas como mais adequadas a um bom ajuste de tempo, a política também sugere, aliadas a essas formas de planejar, uma série de atividades permanentes, seqüenciais, diárias e semanais, envolvidas na rotina da sala de aula. As chamadas atividades permanentes devem estar direcionadas às especificidades da turma e/ou determinados grupos, porém devem ser especialmente voltadas aos sujeitos da não-aprendizagem.

Ocorre que, dessa forma, o ajuste de tempo percorre todas as instâncias da prática do professor, desde o ato de organizar um currículo e pensar um planejamento, até como essas aprendizagens serão averiguadas, registradas e, principalmente, controladas. É o que Santaiana (2008, p. 89) denominou de “*subjetividade do professor*”, uma vez que também ocorre, a partir dessas orientações de como proceder, um governo da conduta pedagógica do professor.

Assim, ao se pensar pela lógica desta política, um bom planejamento, ao contemplar a diferença/diversidade da sala de aula, seria aquele que melhor opera um gerenciamento do tempo, tanto em relação às aprendizagens dos alunos quanto ao tempo em que essas aprendizagens devem ser/estar consolidadas. O PNAIC, nesse sentido, caracteriza-se como uma política que carrega consigo a produção de um novo sujeito alfabetizando, bem como de novos sujeitos alfabetizadores, uma vez que captura ambos numa nova lógica de funcionamento. O Pacto, dessa forma, está fortemente envolvido numa *vontade de governar* todos os sujeitos envolvidos no Ciclo de Alfabetização.

Quadro 8 – Sugestão de controle de intervenções mensais

Atividades	Novembro									
	04	05	06	07	08	11	12	13	14	15
Leitura de livros literários para as crianças e conversa sobre os textos.										
Leitura de textos pelas próprias crianças (tentativas de leitura).										
Discussão sobre temas importantes.										
Apreciação de obras de arte.										
Produção coletiva de textos.										
Produção de textos individual ou em dupla.										
Atividades de familiarização com as letras (bingo de letras, construção de alfabeto ilustrado etc.).										
Exploração dos nomes das crianças (produção e reconhecimento).										
Decomposição de palavras (contar sílabas, comparar palavras quanto ao tamanho).										
Atividades de completar palavras (preenchimento de lacunas em palavras: palavras faltando vogais, palavras faltando sílabas etc.).										
Comparação de palavras quanto à sílaba inicial, medial ou final, com reflexão sobre as semelhanças sonoras e gráficas.										
Atividades de permuta, inserção ou retirada de letras para transformar uma palavra em outra.										
Atividades de encontrar palavras dentro de palavras.										
Atividades de ordenar letras ou sílabas para formar palavras.										
Leitura de palavras (parear palavras e figuras, procurar palavras em listas etc.).										
Escrita de palavras.										
Identificação de aliterações ou rimas em textos (parlendas, poemas, trava-línguas, canções etc.).										

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Unidade 7, 2012, p. 40.

O aumento de tempo visando o urgente ajuste nos tempos de aprender, se dá pelo argumento da complexificação do próprio processo de alfabetização, pois as exigências atuais (especialmente de cunho econômico) urgem por outro sujeito escolar, alinhado às necessidades de seu tempo. “Nessa lógica, cabe à escola muito mais do que ensinar: cabe, agora, aprender a empregar” (RECH, 2013, p. 38). Nesse sentido, as estratégias propostas pelo PNAIC para um melhor controle do tempo mostram-se imbricadas na constituição desses sujeitos mais regulados, mais *parecidos*.

Além desta lógica temporal relacionar-se a esse desejo poderoso de constituir um sujeito empregável e consumidor de seu tempo, Rech (2013) utiliza-se da ideia de *fluxo-habilidade* para designar o duplo movimento a partir do qual as políticas atuais (ditas e anunciadas como inclusivas) se configuram:

Essa noção de fluxo, de “fazer fluir para fazer sair”, pensada conjuntamente com a necessidade contemporânea de desenvolver habilidades, faz da escola um novo espaço de adaptação, de transitoriedade e de estímulo ao desejo de um tempo futuro (RECH, 2013, p. 39).

Mais uma vez, paradoxalmente, vemos um rígido controle dos tempos escolares sendo exigido, utilizado para justificar uma política na perspectiva inclusiva, ao mesmo tempo em que este tempo deve ser fluído. O tempo deve controlar, normalizar e regular, porém não deve reter. Deve, sobretudo, ajudar a *fazer fluir*, apesar de uma primeira aparência de faltar-lhe flexibilidade.

A necessidade de fluir também se mostra presente na argumentação a favor da progressão no ciclo de alfabetização<sup>27</sup>, utilizada também como justificativa pró inclusão. Ampliar o tempo de aprender torna-se, assim, uma ação de *inclusão* por possibilitar que um maior número de sujeitos em processo de alfabetização alcance certo padrão de normalidade. Considerando-se que a escola seriada foi de certa forma culpabilizada por estatísticas desastrosas nos níveis de leitura e escrita, inventa-se uma “nova” forma de organização espaço-

---

<sup>27</sup> Durante o ciclo de alfabetização não há possibilidade de retenção/reprovação, somente ao final do ciclo (3º ano do Ensino Fundamental).

temporal (ciclos) que, hipoteticamente, estaria alicerçada em “novas” bases epistemológicas não excludentes e, por conseguinte, *includentes*.

#### Quadro 9 – Proposta do ciclo de alfabetização

A proposta de ciclo de alfabetização baseia-se na (i) ampliação do direito à educação, democratização e ruptura com as práticas de exclusão dentro da escola; (ii) na aprendizagem como processo contínuo em maior tempo por meio do atendimento às diferenças individuais; (iii) no desenvolvimento pleno de todas as crianças; (iv) no reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural como integrante do currículo escolar; por fim, (v) na ideia de uma escola menos seletiva, integradora dos diferentes grupos sociais, por meio da permanência e continuidade.

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Unidade 8, 2012, p. 12.

Aliando de diferentes formas o ajuste e o controle do tempo, o PNAIC usa este conceito para justificar tanto uma prática inclusiva quanto uma alfabetização na “idade certa”. Move, de forma sutil e poderosa, a multiplicidade da ideia de tempo como argumento e também como estratégia de regulação. Ouso dizer que o PNAIC utiliza-se de um discurso inclusivo, porém as suas ações de normalização são de ordem temporal: é necessário, para a alfabetização ser *da ordem da inclusão*, que ocorra um rígido e apurado controle do tempo das práticas pedagógicas (de ensinar e de aprender). Ou seja, quanto maior a exatidão e a retidão temporal, maiores e mais certas as garantias do sucesso.

### 3.3 ALFABETIZAR NA “IDADE CERTA”

A partir das reflexões acerca da inclusão e do tempo, retomo nesta parte final a ideia de uma *norma da alfabetização*, operando na constituição da normalidade e da anormalidade em alfabetização. O PNAIC, nesse sentido, se caracteriza como uma política normalizadora, pois “A normalização parte do apontamento do normal e anormal dado a partir de diferentes curvas de

normalidade, para determinar a norma” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 43). Ou seja, existe, a partir da produção estatística desenvolvida mediante as avaliações de larga escala, uma produção de saber sobre a alfabetização que legitima uma norma alfabetizadora, uma vez que se demarca, assim, o que é normal e o que é anormal em alfabetização.

Normalidade e anormalidade, nesse sentido, não podem ser entendidas como espaços distantes e não relacionáveis. Abarcada pela extensão da norma,

[...] a normalidade [...] pode ser entendida como situação que se movimenta em um espaço de fronteiras frágeis, maleáveis e negociáveis de acordo com os desejos dos sujeitos e dos grupos que eles integram. Ela não pode ser entendida, assim como era possível compreendê-la na Modernidade ou na sociedade disciplinar, como algo dado ou como uma condição permanente (LOPES; FABRIS, 2013, p. 45).

Assim, as referidas autoras denominam esse espaço de *zonas de normalidade*, pois a partir da constante maleabilidade e instabilidade deste lugar, a garantia de permanência do normal e do anormal como tal nunca está garantida. A flexibilidade da norma e a vontade de normalizar tornam a massa de sujeitos capturáveis cada vez maior, complexificando a capacidade da norma abarcar, nomear e tornar mais sujeitos normalizáveis, pois a partir “do normal instituído nas comunidades se pode apontar o anormal e definir a normalidade para aquele grupo” (LOPES, FABRIS, 2013, p. 45).

Considerando esta produção de normalidade/anormalidade, apresento as recorrências que se sobressaíram durante o exercício de pesquisa, onde busquei determinar como este sujeito (“idade certa” e não “idade certa”) é narrado pelo PNAIC. Optei por organizá-los em dois quadros, que seguem:

#### Quadro 10 – Aluno na “idade certa”

- Alfabetizado ao final do ciclo (3º ano);
- Adequado da escrita/hipótese alfabética ao final do 1º ano do ciclo;
- Escrevendo e lendo textos de diferentes gêneros textuais ao final do ciclo, de preferência também ao final do 2º ano;
- Escrita e leitura fluente ao final do ciclo (3º ano);
- Domínio do sistema de escrita alfabética no início do 2º ano do ciclo;

Fonte: elaborado pela autora.

#### Quadro 11 – Aluno não “idade certa”

- Não alcançou a escrita alfabética ao final do 1º ano do ciclo;
- Não domina a escrita alfabética ao longo do 2º ano do ciclo;
- Em defasagem, atrasado em relação à turma;
- Precisa de atividades e atendimentos individuais;
- Necessita de um maior tempo para aprender;
- Tem dificuldade para aprender;
- Representa o fracasso escolar, a reprovação, a repetência;
- Necessita de um atendimento diferenciado, com estratégias didáticas especiais;
- Representa um problema de todos, inclusive de gestão;
- Deve ser identificado de forma preventiva ou seu atendimento será tardio;

Fonte: elaborado pela autora.

Ao realizar uma observação desses enunciados, percebe-se claramente uma *normalidade* instituída em relação à alfabetização: o que é *normal* ao final de cada ano e, conseqüentemente, ao final do ciclo (1º ano para apropriação do sistema de escrita alfabética, 2º e 3º anos para consolidação dos processos de leitura e escrita) e que é *anormal* (não apropriar-se do sistema de escrita alfabética no 1º ano e não consolidar a leitura e a escrita no 2º e 3º anos). A anormalidade em alfabetização já vem acompanhada, ao longo de todo material, de uma série de recomendações e estratégias para que este “quadro” possa ser revertido.

Apesar de, num primeiro momento, normal/anormal parecerem tão definidos e estáticos, o próprio PNAIC trata de flexibilizar esta zona de normalidade que ele mesmo instaura, ao “tranqüilizar” as professoras alfabetizadoras quanto à rigidez destas definições: a anormalidade (em suas mais variadas formas: não-aprendizagem, deficiência, indisciplina, inquietação, desinteresse) é esperada, é prevista. O PNAIC, dessa forma, para além de se caracterizar como uma política normalizadora, justifica a sua implementação poderosa justamente pela vontade de normalizar todos os “tipos de pessoas”<sup>28</sup> (HACKING, 2009, p. 63) que escapam a certa normalidade em alfabetização, legitimada pelos discursos estatísticos, políticos, culturais, educacionais, teóricos, psicológicos, entre outros.

Assim, apresento a seguir um trecho de um relato de uma professora, onde ela caracteriza os níveis de escrita/leitura de seus alunos numa turma de 11 alunos, no 2º ano do ciclo:

#### Quadro 12 – Relato de níveis de leitura/escrita

Quanto ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), observamos que apenas um aluno encontrava-se na hipótese silábica-alfabética e os demais na alfabética. Três crianças que tinham hipótese alfabética utilizavam basicamente sílabas com estrutura consoante-vogal (sílabas canônicas); dois alunos liam com pausas entre palavras e apresentavam algumas dificuldades na leitura e na escrita de sílabas não canônicas [...]; e cinco apresentavam fluência na leitura.

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Unidade 5, 2012, p. 12.

De acordo com as definições de normal/anormal, esta turma que a professora descreve acima apresenta uma série de casos que escapam à normalidade. Todavia, logo após o relato da professora, o próprio texto retoma

---

<sup>28</sup> Segundo Hacking (2009, p. 63) os tipos de pessoas são inventados por um processo denominado nominalismo dinâmico, pois “Categorias de pessoas passam a existir na mesma hora em que tipos de pessoas passam a existir de modo a se encaixarem nessas categorias, e há uma interação de mão dupla entre esses processos”. O PNAIC, nesse sentido, opera nessa constante invenção de pessoas, ao definir categorias e tentar encaixar os tipos de sujeitos nas mesmas, fazendo desse processo algo altamente dinâmico e complexo.

essa *heterogeneidade*, destacando que, de uma forma geral, a turma está dentro dos limites demarcados, porém logo reafirma que, além do trabalho regularmente desenvolvido com a turma, fazem-se necessárias maiores intervenções justamente para os mais afastados das zonas de normalidade, porque, novamente, esse é o grupo que necessita de maior poder normalizador.

#### Quadro 13 - Análise sobre o perfil da turma

Desse modo, era uma turma que tinha um perfil esperado para esta etapa de escolaridade e a prática da professora se voltava prioritariamente para a leitura e a produção de textos. No entanto, atividades de alfabetização também se integravam ao seu planejamento, para ajudar na consolidação dessas aprendizagens pelos estudantes.

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Unidade 5, 2012, p. 12.

Portanto, a norma alfabetizadora que o PNAIC estabelece, baliza normal/anormal a partir dos sujeitos que fluem dentro das zonas de normalidade, intensificando e direcionando as operações de normalização justamente para os anormais, para que estes se aproximem cada vez mais das zonas maleáveis e irrequietas de normalidade. O objetivo dessas operações – de cada vez mais identificar, realizar intervenções e aproximar de certa normalidade – se dá pela necessidade urgente de alfabetizar numa “idade certa”. Esta necessidade, por sua vez, encontra-se imbricada por uma lógica com a qual iniciei as primeiras linhas deste capítulo: a lógica da inclusão. A inclusão não pela potência da diferença, mas pela necessidade de captura do outro numa *mesmidade*.

#### 4 UMA POSSIBILIDADE DE (DES) CONSTRUÇÃO

A capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha. Essa capacidade é uma arte que, como toda arte, requer estudo e exercício. A incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se autoperpetuam e reforçam: quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera (BAUMAN, 2001, p. 123).

Ao iniciar as análises do material de pesquisa faz-se necessário compreender que as mesmas tratam de possibilidades. Assim, inúmeras compreensões a partir destes materiais são possíveis, porém nesta Monografia optou-se por algumas dessas possibilidades. Outro esclarecimento necessário é da opção pelo termo *(des)construção*. Não significa, por se fazer esta opção, que se deseja “destruir” o que o PNAIC apresenta como inclusão, por exemplo. A desconstrução é um duplo jogo de desconstruir, para perceber as sutilezas que permeiam e corroboram na produção das verdades sobre algo. E de construir, pois ao se pensar sobre aquilo que se pensa, surgem novas possibilidades de criação e invenção. O uso dos parênteses serve justamente para destacar o caráter provisório da desconstrução, pois neste duplo jogo, ao se desconstruir já se está, ao mesmo tempo, construindo.

Portanto, neste capítulo serão analisados e apresentados excertos do PNAIC buscando demonstrar os processos de normalização que se põem em funcionamento para fazer funcionar a perspectiva inclusiva. Também serão apresentados excertos que elucidarão as zonas de normalidade e anormalidade apresentadas pelo PNAIC, demonstrando, assim, especialmente os sujeitos que configuram a anormalidade em alfabetização – ou todos aqueles que não estejam na “idade certa”.

#### 4.1 UMA POLÍTICA NORMALIZADORA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O PNAIC, ao se denominar na perspectiva inclusiva, alia-se a uma determinada ótica. Trata a inclusão como um mecanismo de tornar o outro parecido com o *sujeito dito normal*. Por se aliar a tais mecanismos, pode ser considerada uma política normalizadora, uma vez que se movimenta a partir desse tipo de operação: de *normalização*. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se movimentam essas operações – de tornar os sujeitos minimamente parecidos uns aos outros – a inclusão é utilizada como argumento e estratégia de estar junto ao outro celebrando a diferença/diversidade.

O PNAIC, ao longo de todos os materiais de formação, trata as questões da diferença e da diversidade como sinônimos. Anteriormente, pontuava que não compreendia ambos os conceitos dessa forma, pois

O Estado, quando reduz a diferença na diversidade, não está se comprometendo com mudanças políticas nas formas de ver e de constituir a sociedade, apenas compromete-se com a inclusão da diversidade no mesmo espaço físico (LOPES, 2007, p. 21).

Portanto, entendo diferença e diversidade não como sinônimos, mas como diferentes possibilidades de compreensão da inclusão. Segundo Lopes (2007, p. 21) a diversidade é da ordem do visível: uma marca no corpo, uma características física. A diferença, por sua vez, “rompe com o que está nomeado,

mostrando-se intraduzível. [...] A diferença, assim entendida, se dá na presença de cada um de nós”. A diferença é utilizada, nesse sentido, como a possibilidade de “Traduzir, principalmente, aqueles estranhos não enquadrados em identidades já inventadas, proclamadas e incluídas dentro e fora de uma média de normalidade” (LOPES, 2007, p. 13).

#### Quadro 14 – Heterogeneidade na sala de aula

Os alunos agrupados em uma mesma sala de aula, apesar de terem, geralmente, a mesma idade ou idades próximas, não aprendem as mesmas coisas, da mesma maneira e no mesmo momento. Como CAD aluno é um indivíduo diferente do outro, um ser único, que vivencia experiências extraescolares distintas, é impossível existir uma sala de aula homogênea. A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de uma turma ou de turmas diferentes é, portanto, natural e inevitável, não devendo ser vista de maneira negativa.

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Unidade 7, 2012, p. 6.

Assim, o PNAIC alinha-se com a diversidade e não com a diferença, pois ao esquadrihar os sujeitos no ciclo de alfabetização buscando conhecê-los para então operar intervenções da ordem da normalização, busca exaustivamente operacionalizar essa transformação do outro no mesmo. “A escola, entendida como instituição normalizadora, olha para essa diferença como o firme propósito de apagá-la, de torná-la algo indesejável devido ao seu caráter de anormalidade e de estranheza” (LOPES, 2007, p. 20). Portanto, utilizar-se do discurso da inclusão como celebração da diversidade/diferença, tratando ambos como sinônimos, mostra a vontade de normalizar que o PNAIC traz consigo: trazer os outros (deficientes e não-aprendentes) para uma mesmidade.

Essa redução da diferença à diversidade acontece porque a diferença representa o não-desejado, um incômodo à ordem imposta. Ao contrário da definição acima, que entende a intraduzibilidade da diferença como algo positivo, a diferença sobre a qual trata o PNAIC – reduzida à diversidade – “pressupõe algo negativo que o sujeito porta e que necessita ser corrigido/normalizado” (LOPES, 2007, p. 20).

Esta análise, considerando a deficiência e a não-aprendizagem, possibilita compreender porque a não-aprendizagem dos sujeitos não-deficientes é foco de maior e mais intensa atenção do que a aprendizagem ou não-aprendizagem de sujeitos deficientes. Num tempo que se autodenomina inclusivo, a anormalidade – diagnosticada, visível, nomeada - é festejada sob a perspectiva da diferença/diversidade. A anormalidade dos aparentemente normais, que escapam à normalidade sem uma justificativa diagnosticada e constatada, se torna o alvo principal das medidas de ajustes.

Dessa forma, percebe-se uma anormalidade assegurada e confortável. Em tempos ditos inclusivos, há formas de anormalidade que se tornam toleráveis. Ou seja, a condição de ser anormal torna-se “normal”, suportável. Entretanto, há formas de estar na anormalidade que se tornam alvo de múltiplas ações visando reverter o próprio quadro da anormalidade, especialmente aquelas que fogem às justificativas médicas/psicológicas.

Nesse sentido, os sujeitos considerados não-aprendentes no espaço escolar e que não estão diagnosticados com algum tipo de deficiência tornam-se o alvo principal das medidas ditas inclusivas – medidas de ajustes, de sincronização de tempos de aprendizagem. Segundo Lopes (2009, p. 16)

A dificuldade de aprendizagem é uma invenção geral/genérica o suficiente para abarcar a todos. Pelo seu caráter de abrangência, a dificuldade de aprendizagem se torna um diagnóstico poderoso no sentido de sua intraduzibilidade diagnóstica e sua intraduzibilidade pedagógica. Permanecem na categoria alunos com dificuldade de aprendizagem somente aqueles para quem a escola não encontra razões para justificar a não-aprendizagem.

Assim, o PNAIC trata a aprendizagem dos ditos deficientes como possível a partir de adaptações que tornem o conhecimento acessível a esses sujeitos. Ou seja, aprender, neste caso, trata-se de acessar o conhecimento por meios diferentes dos tradicionalmente escolares. A deficiência, como uma celebração da anormalidade pela diversidade/diferença é narrada como algo positivo dentro do espaço escolar: a deficiência e o deficiente devem “estar junto” aos ditos normais para comprovar a capacidade inclusiva da escola regular, pois existe aí uma comprovação da possibilidade de “tolerar o outro”, de suportar a sua diferença.

#### Quadro 15 – Deficiência como legitimação da diferença

(...) a inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula para que o aluno com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento. Acessar aqui tem um papel crucial na legitimação da diferença em sala de aula, pois é preciso permitir ao aluno que tenha acesso a tudo, por outras vias, que eliminem as barreiras existentes.

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Educação Especial, 2012, p. 7.

A partir dessa análise, percebe-se uma lógica que sustenta a inclusão: “precisamos trazer para perto de nós aqueles que são “a”normais para que tenhamos mais certeza da nossa normalidade” (LOPES, 2009, p. 26). Realiza-se essa aproximação dos ditos deficientes não com intuito de torná-los outros, mas como garantia de uma normalidade frente à diferença posta. O PNAIC, nesse sentido, atua no gerenciamento dessas condutas anormais dentro do espaço escolar oportunizando-lhes acessibilidade ao conhecimento via adaptações, uso de *tecnologias assistivas*<sup>29</sup> e criatividade do professor (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Educação Especial, 2012, p. 10). Não existe, nessa lógica, uma necessidade imposta desses sujeitos se ajustarem à “idade certa”, uma vez que

---

<sup>29</sup> São equipamentos, materiais, aplicativos, serviços e estratégias utilizadas para minimizar diferentes limitações dos sujeitos com alguma deficiência.

a deficiência, como algo que legitima o outro pela diversidade/diferença, assegura um lugar confortável na anormalidade.

Assim, o ajuste de tempo visando alcançar a “idade certa” recai sobre os sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar e que não têm as suas dificuldades devidamente nomeadas, justificadas e diagnosticadas como os sujeitos deficientes. Assim, cria-se um grande grupo de sujeitos anormais (não-aprendentes) que, dentro dessa lógica, necessitam de correção e investimento para sair dessa condição.

Diferentemente do sujeito com deficiência – que acessaria o conhecimento pela adaptação curricular – a não-aprendizagem é tratada ao longo dos materiais do PNAIC como algo que deve ser combatido diariamente através de um ajuste e de um bom controle do tempo. Para um ajuste nos tempos de aprender são sugeridas diferentes estratégias visando que os sujeitos alcancem determinadas aprendizagens consideradas ideais:

#### Quadro 16 – Ciclo de alfabetização como estratégia

O ciclo de alfabetização, ao ser concebido como uma etapa escolar de três anos, favorece o estabelecimento de estratégias em que os conhecimentos sejam gradativamente apropriados, por meio de retomadas e aprofundamentos contínuos.

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Unidade 1, 2012, p. 11.

As estratégias, ao se aliarem a determinados discursos ditos inclusivos, visam ajustar os tempos de aprendizagem. Deste modo, o PNAIC constantemente recomenda que seja necessário considerar os diferentes percursos de aprendizagem, diversificando o planejamento e atendendo individualmente estes alunos. O planejamento, ao considerar estes diferentes percursos, deve oportunizar diferentes organizações espaço-temporais, especialmente para os sujeitos não-aprendentes: ora se misturam aos demais, ora são organizados em grupos isolados.

## Quadro 17 – Atividades padronizadas e diferenciadas

Atender à diversidade de conhecimento dos aprendizes em sala de aula pressupõe ajustar o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem da turma. Essa complexa tarefa docente envolve a proposição não apenas de atividades únicas e padronizadas, que são realizadas simultaneamente por todos os alunos, mas, também, de atividades diferenciadas ou que podem ser respondidas de modos distintos por alunos com diferentes níveis de conhecimento.

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Unidade 7, 2012, p. 11.

Ao mesmo tempo em que ocorre esse respeito ao tempo de aprendizagem do aluno, coloca-se o aumento do tempo de alfabetização para os primeiros três anos do ensino fundamental como um argumento de que, apesar de cada sujeito ter um tempo único de aprender, a alfabetização deve ocorrer num tempo oportuno. Ambas as ideias – de que cada sujeito aprende num tempo único, mas que existe um tempo oportuno para que essa aprendizagem aconteça – estão fortemente ancoradas nas teorias psicológicas de desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Klein (2010, p.23) pontua, citando Ó, que toda relação educativa moderna tem uma raiz psi. Portanto, existe uma normalidade psicológica imposta por estas teorias que instituem marcos temporais para o desenvolvimento do sujeito, ao mesmo tempo em que enfatizam o caráter individual da construção da aprendizagem:

Cada vez mais o ensino se volta para o indivíduo, suas formas de aprender e seu ritmo de aprendizagem. No entanto, a individualização desse processo de ensino caminha conjuntamente com os processos que homogeneizam as práticas escolares (KLEIN, 2010, p. 18).

A necessidade de marcar e pontuar a não-aprendizagem, para além das operações de normalização visando o apagamento da diferença, demonstra a não-aprendizagem como algo improdutivo. Em tempos ditos inclusivos, onde impera a lógica de estar produzindo/consumindo como um jogo incessante e infinito, ser um sujeito improdutivo é fugir a esta regra predominante. Portanto, fazer com que um sujeito dito não-aprendente faça parte do jogo da

produtividade, é possibilitar que ele desde já produza. “O aluno considerado “incluído” passa a receber novos rótulos, nesse caso, rótulos que o obrigam a produzir, a ser útil e fazer sua parte pelo crescimento da sociedade onde vive” (RECH, 2013, p. 38). Novamente, percebem-se as lógicas econômicas ditando e articulando lógicas escolares, utilizando-se de *discursos da inclusão* para validar as operações de normalização postas em ação.

A inclusão, como um imperativo dos tempos atuais, funciona como “estratégia de sedução” (RECH, 2013, p. 30) para validar o caráter normalizador da escola. E o PNAIC, como uma política que visa gerenciar o perigo representado pelo grande e variado grupo dos não-aprendentes, se nomeia constantemente a favor da inclusão, sempre evidenciando a *perspectiva inclusiva* que sustenta suas estratégias de planejamento, de avaliação em larga escala e de formação dos professores, por exemplo.

Ao apresentar e marcar o “sucesso da inclusão”, as estatísticas incentivam cada vez mais iniciativas em prol de uma inclusão universal, fortalecendo a escola regular como um lugar de todos, desconsiderando as diferenças dos sujeitos e trabalhando pela igualdade no sentido de reduzir ao mesmo (ACORSI, 2009, p. 183).

Essa sociedade dita inclusiva, que constantemente se alia a diferentes discursos sobre inclusão para justificar seus procedimentos, instala-se a partir de certa lógica de inclusão: não afastando e isolando a diferença, mas trazendo-a para perto, buscando nomear e dar contornos a certa normalidade. A invenção da inclusão como uma forma de estar junto ao outro no espaço inicia-se na Idade Média, a partir de novas formas de configuração social, perpetuando, assim, lógicas que se instauram também na inclusão escolar da Contemporaneidade:

Foucault, em uma de suas brilhantes aulas, analisa os processos de exclusão e inclusão dos indivíduos, através de medidas tomadas na Idade Média em relação aos leprosos e aos doentes da peste: os primeiros eram os excluídos, os segundos, os incluídos. Para Foucault, as formas de inclusão das populações vítimas da peste, no medievo, foram retomadas a partir do século XVIII e se tornaram a forma, por excelência, do exercício do poder do mundo dos nossos dias (PINTO, 1999, p. 36).

Historicamente, portanto, a lógica da inclusão que fortemente marca os tempos presentes, alia-se a essas formas de *estar junto*, compartilhando de uma mesmidade espacial. A inclusão, dessa forma, atualmente torna-se uma estratégia de estar junto para conhecer o outro. Descrevendo e produzindo o outro, cria-se a normalidade. No caso do PNAIC, que se alia ao discurso inclusivo pelo viés da celebração de estar junto ao diferente/diverso, a perspectiva inclusiva de uma alfabetização na “idade certa” acontece por esta lógica da inclusão: pelo “modelo do conhecimento, do exame” (PINTO, 1999, p. 37), pois acontecem aproximações para conhecer e, prontamente, normalizar o diferente que, por ora, é indesejável.

Nesta sociedade dita inclusiva, não se está necessariamente incluído. Portanto, não basta o PNAIC se aliar a determinados discursos da ordem da inclusão, celebrar a diferença/diversidade e se autodenominar na perspectiva inclusiva: estar junto numa sociedade de inclusão não garante que todos estejam, de fato, incluídos. “Embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 74). Dessa forma, mesmo que inclusão escolar atual reproduza a lógica da inclusão dos doentes da peste da Idade Média – convocando os diferentes a estarem junto numa espacialidade, não segredando-os mais em espaços exclusivos – ainda assim a exclusão é uma ameaça a todos os incluídos, uma vez que estar junto no espaço não garante de forma definitiva a inclusão de todos. Para além de garantir a inclusão no espaço, a sociedade atual, dita inclusiva, necessita operacionalizar a inclusão no tempo.

#### 4.2 A NORMA DA ALFABETIZAÇÃO: QUEM NÃO ESTÁ NA “IDADE CERTA”?

O PNAIC estabelece uma *norma da alfabetização* ao categorizar os sujeitos em processo de alfabetização entre “quem está na idade certa” e “quem não está na idade certa”. Ocorre esse apontamento visando especialmente o

gerenciamento dos sujeitos que não estão na “idade certa”. Essa *norma da alfabetização* não se constitui no intuito de excluir os sujeitos que não estão na “idade certa”, mas no sentido de abarcar a todos os sujeitos em fase de alfabetização.

A norma é uma medida que opera sem exclusão, por inclusão, absorção, assimilação, mesmo daquilo que poderia pretender excedê-la. A norma reduz o monstruoso a nunca ser mais do que uma diferença dentro do gênero. Sujeitos à norma, os homens já não se opõem pelas suas qualidades, mas apenas por diferenças no interior da qualidade (EWALD, 1993, p. 112).

Dessa forma, se institui uma norma que abarca e alcança todos os sujeitos em fase de alfabetização no Brasil, independente de sua condição nas zonas determinadas entre estar e não estar na “idade certa”. Todos estão sob esta norma, pois “Não há meio de lhe escaparmos” (EWALD, 1993, p. 112). O PNAIC, nesse sentido, atua no gerenciamento das condutas dos sujeitos envolvidos neste processo, engendrando diferentes estratégias que tragam os sujeitos que (ainda) não estão na “idade certa” para estarem cada vez mais próximos da normalidade instituída: estar na “idade certa”.

Estas estratégias – de trazer sujeitos para outras zonas que não as da anormalidade – estão inseridas naquilo que Foucault (2001, p. 59) denomina de “tecnologias positivas de poder”. Pensando nas lógicas que imperam em diferentes tempos históricos quanto ao tratamento dos sujeitos ditos estranhos/diferentes em relação à normalidade presente, há uma inversão de tratamento a esses sujeitos num determinado período. Pode-se dizer que a lógica atual - que substitui uma sociedade que segrega/exclui por uma sociedade que se diz inclusiva – se deve à forma como leprosos e doentes da peste foram conduzidos no curso do século XVII, pois “A peste substitui a lepra como modelo de controle político, e é essa uma das grandes invenções do século XVIII” (FOUCAULT, 2001, p. 59).

Assim, a inversão da sociedade de exclusão para uma sociedade de inclusão implica novas formas de exercício do poder, não mais envolvidos na

sanção/punição/segregação, mas envoltos a novas e ininterruptas formas de saber para intervir, saber para normalizar, saber para produzir:

A reação à lepra é uma reação negativa; é uma reação de rejeição, de exclusão, etc. A reação à peste é uma reação positiva; é uma reação de inclusão, de observação, de formação de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e do saber. [...] um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos (FOUCAULT, 2001, p. 59/60).

O PNAIC alia-se a essas lógicas do tempo presente para justificar as suas próprias estratégias de poder: conhecer os sujeitos (por diferentes modos de avaliação, de observação, de registro) para intervir sobre eles de uma forma positiva. Numa sociedade dita inclusiva, quanto mais sujeitos ajustados à normalidade (neste caso, à “idade certa”) mais comprovado estará o sucesso da inclusão e das estratégias de poder que são postas em funcionamento para que a sociedade nunca pare de incluir a todos.

Dessa forma, incluir na “idade certa” acarreta a inclusão não somente numa espacialidade, como num tempo. De fato, uma alfabetização na perspectiva inclusiva, como a que sugere o PNAIC, está envolta na lógica de que incluir perpassa compartilhar de uma mesmidade, tanto espacial quanto temporal. E caso essa mesmidade não seja compartilhada, o objetivo é que incessantemente todos estejam comprometidos para que ela seja alcançada.

#### Quadro 18 – Currículo no ciclo de alfabetização

O currículo no ciclo de alfabetização é, portanto, uma proposta de reorganização temporal e espacial do ensino, que se traduz em uma nova forma de conceber os percursos de aprendizagem das crianças.

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Unidade 1, 2012, p. 8.

Concomitantemente à inclusão no tempo visando uma mesmidade, ocorre uma flexibilização nesse exercício de tornar semelhantes os sujeitos que não estão ajustados à “idade certa”, possível de ser observado no excerto acima.

Estes sujeitos podem, portanto, levar mais tempo que os demais para alcançar a “idade certa”; necessitando de intervenções diferenciadas em relação aos sujeitos que correspondem à “idade certa”. Essas intervenções, por sua vez, devem ser mais intensas, pois estes sujeitos estão em dívida, em atraso, em déficit.

#### Quadro 19 – Tempo pedagógico

Desse modo, o tempo pedagógico pode ser organizado, em sala de aula, contemplando a realização de atividades coletivas e, sempre que possível, de atividades diferenciadas, ajustadas aos diferentes níveis de conhecimento dos aprendizes.

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Unidade 7, 2012, p. 12.

Essa necessidade de ajustar os sujeitos a um determinado tempo, ao flexibilizar os modos de se ajustar a ele, estão ligados a uma lógica do próprio tempo presente: estar incluído significa compartilhar de certa verdade vigente. Dessa forma, se tolera que alguns sujeitos não estejam ajustados à “idade certa” num tempo considerado ideal, porém a flexibilização desse processo de ajuste à “idade certa” demonstra o caráter incessantemente inclusivo da sociedade atual, pois todos devem estar juntos e compartilhar, de algum modo, de uma forma de ser e estar.

Essa forma com a qual nos relacionamos com o tempo faz parte de um longo processo histórico. Segundo Elias (1998, p. 33), essa ideia particular do tempo evoluiu no decurso de um longo processo de aprendizagem, que se propagou por gerações. De acordo com o mesmo autor, essa concepção de tempo faz parte de uma grande aprendizagem do nosso “processo civilizador” (p. 23). Ou seja, não se trata de uma aprendizagem “natural”, mas uma construção histórica engendrada às formas que os grupos humanos se organizaram ao longo dos tempos.

Em seu atual estágio de desenvolvimento, a noção de tempo representa uma síntese de nível altíssimo, uma vez que relaciona

posições que se situam, respectivamente, na sucessão dos eventos físicos, no movimento da sociedade e no curso de uma vida individual (ELIAS, 1998, p. 17).

Assim, a relação da humanidade com a noção de tempo se complexifica à medida que a relação dos grupos humanos vai se tornando outra com essa noção. Dessa forma, se alcançam níveis tão abstratos e refinados de pensamento que a vida organizada em torno do tempo se torna uma relação quase que óbvia e natural.

De acordo com Acorsi (2010, p. 93) na Antiguidade, o tempo era visto como algo finito, vivido em uma dimensão familiar, conhecida, individual e constituía-se pela observação, sendo medido por fenômenos da natureza, como, por exemplo, o nascer e o pôr do sol. O rompimento dessa lógica surge com a Modernidade, pois

A mecanização do tempo Moderno através do relógio suscitou uma nova percepção da temporalidade. Não facilitou apenas a contagem das horas, mas introduziu uma verdadeira autorregulação das atividades humanas e uma reorganização social (ACORSI, 2010, p. 94).

Esta mecanização do tempo, buscando que cada sujeito se auto-regule e gerencie o mesmo é um princípio evidente na política do PNAIC, pois a inclusão de todos só acontece se todos os envolvidos estiverem atravessados por uma vontade de fazer parte dessa lógica. O PNAIC, portanto, atua para gerenciar e governar a todos envolvidos, utilizando estratégias que possam trazer a todos o mais próximo possível da “idade certa”. Para os sujeitos que resistem a assumirem-se como empreendedores de si, ocorre a flexibilização nas estratégias de aproximar da “idade certa”.

#### Quadro 20 – Atividades diferenciadas

Atender à diversidade de conhecimentos dos aprendizes em sala de aula pressupõe ajustar o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem da turma. Essa complexa tarefa docente envolve a proposição não apenas de atividades únicas e padronizadas, que são realizadas simultaneamente por todos os alunos, mas, também, de atividades diferenciadas ou que podem ser respondidas de modos distintos por alunos com diferentes níveis de conhecimento.

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Unidade 7, 2012, p. 11.

Nesse sentido, convém destacar, conforme aponta Duarte (2009, p. 49) que “cada vez mais, as novas figuras da criminalidade e da anormalidade serão fixadas naqueles indivíduos e grupos que não se assumem como auto-empresendedores no e para o mercado”. Assim, se o PNAIC se articula com as lógicas econômicas vigentes, buscando formar sujeitos imbricados e comprometidos com essa lógica, cada vez mais aqueles que escapam a esta captura estarão sendo controlados, vigiados e mapeados para que, de alguma forma, se aproximem da normalidade desejada.

#### Quadro 21 – Atendendo à diversidade de conhecimentos dos alunos

(...) há a necessidade de propor atividades diversificadas em um mesmo tempo, para grupos diferentes, exatamente para atender à diversidade de conhecimentos dos alunos.
--

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Unidade 7, 2012, p. 6.

Assim, controlar e gerenciar o tempo no processo de alfabetização dos sujeitos infantis é uma forma de governar condutas alinhadas às proposições do tempo presente, pois “[...] se até pouco tempo a aprendizagem era uma preocupação quase única da escola, hoje ela é uma preocupação do mercado” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 38). Dessa forma, a escola atual se compromete na formação de sujeitos no e para o mercado, a partir de atravessamentos cada vez mais sutis e refinados, utilizando-se dos discursos da inclusão como argumento e estratégia de convencimento.

#### Quadro 22 – Organização do tempo de aprendizagem

Nesse contexto, salientamos a importância de cada escola/município assumir o compromisso de que as crianças estejam alfabetizadas aos 8 anos, buscando tratar sobre a organização do tempo de aprendizagem ao longo de cada ano e entre os anos do ciclo de alfabetização.

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Unidade 8, 2012, p. 15.

Portanto, se a escola encontra-se envolta a essas lógicas – de mercado, de consumo, de produção – a não-aprendizagem, como uma manifestação de ociosidade, de não pertencimento a esses modos, torna-se algo a ser amplamente combatido. Utilizam-se, desta forma, os argumentos pró-inclusão para justificar essa captura dos sujeitos numa “idade certa” a partir de uma normalidade psicológica e pedagógica instituída e tratada como “natural”.

Assim, apesar de se aliar à diferença como algo positivo (tratando-a como algo da ordem da diversidade) o PNAIC busca apagar as diferenças de todos aqueles sujeitos que se manifestam, de alguma forma, contrários e/ou resistentes a essa lógica de pertencer ao tempo presente pelo viés econômico. A crítica, portanto, é de justamente potencializar a diferença, reconstruindo os próprios modos da escola atual:

Talvez possamos trabalhar dentro de um campo de possibilidades, articulando outras pedagogias que não são as corretivas, que não são as psicológicas, que não são as de compensação, mas que são apenas outras pedagogias, nem melhores nem piores, apenas outras que partem de outros referenciais que não os já conhecidos para produzir outras inclusões e exclusões (LOPES, 2007, p. 30).

Talvez, o que se esteja buscando com estas análises seja uma alfabetização na perspectiva inclusiva que potencialize as diferenças dos sujeitos envolvidos nesse processo: para muito além de normalizá-los a partir de suas diferenças, que a alfabetização possa ser muitas, incessantemente repensada e problematizada à luz de uma ameaça constante: a *in/exclusão*.

## 5 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES: OS PARADOXOS PERSISTEM

Todos os animais são iguais, mas alguns animais são mais iguais do que os outros.<sup>30</sup>

Esta escrita nasceu pelo desejo de se compreender *Como a política do PNAIC descreve e produz o aluno na “idade certa”*. Emaranhar-se nesta empreitada não silenciou todas as questões que levaram à pergunta de pesquisa. Certamente, como sugere o título final, os paradoxos que fizeram esta escrita iniciar ainda persistem e, conseqüentemente, poderão levar a outras pesquisas.

A partir da pesquisa dos materiais de formação do PNAIC, foi possível perceber a inclusão como justificativa e estratégia de implementação de uma nova política pública. A perspectiva inclusiva com a qual o PNAIC se alia está vinculada a discursos da diversidade, onde a diferença é pontuada para ser normalizada a partir de diferentes mecanismos. Estes mecanismos, por sua vez, estão imbricados numa lógica temporal predominante no espaço escolar, aliada a discursos pedagógicos/psicológicos que instauram e perpetuam uma normalidade.

Justamente por existir uma normalidade dominante – temporal e escolar – é que o PNAIC se autodenomina na perspectiva inclusiva e tem como meta alfabetizar na “idade certa”. A inclusão, dessa forma, se torna uma estratégia de trazer para a normalidade todos os sujeitos que escapam a essa ordem dentro do espaço escolar. E essa necessidade de alfabetizar na “idade certa” numa perspectiva inclusiva encontra-se fortemente amarrada a concepções econômicas do tempo vigente, onde estar junto e fazer parte de determinadas lógicas potencializam as próprias lógicas de consumo e de mercado que sutilmente movem os tempos atuais.

Os paradoxos certamente persistem por se poder compreender a inclusão sob outras perspectivas que não as concepções normalizadoras. Como referido ao longo da escrita, entendo a inclusão a partir dos referenciais da diferença.

---

<sup>30</sup> Trecho retirado do livro *A revolução dos bichos* de George Orwell.

Com isso, não se quer dizer que o PNAIC não está comprometido com a inclusão no ciclo de alfabetização, porém ao definir uma normalidade a ser alcançada pelo bom uso e gerenciamento do tempo, o PNAIC está exclusivamente comprometido com a transformação do *outro* no *mesmo*. Essa transformação, por sua vez, é paradoxal. A anormalidade, ora festejada sob a perspectiva inclusiva, incomoda esta normalidade instituída no espaço escolar.

Os processos de in/exclusão auxiliam justamente a compreender os mecanismos que instituem e naturalizam a “idade certa” dentro do espaço escolar. Reproduzindo especialmente alguns discursos médicos e psicológicos acerca do desenvolvimento infantil, o PNAIC institui uma norma da alfabetização que abarca a todos os sujeitos em fase de alfabetização, buscando conhecê-los, nomeá-los e normalizá-los, sempre na tentativa de tornar os sujeitos perigosos, estranhos e que não se alinham a essas proposições em outros, mais ajustados à normalidade.

A inclusão, dessa forma, é uma estratégia de sedução e de convencimento de todos. Numa sociedade inclusiva, a inclusão torna-se uma condição de vida, pois numa sociedade regida e incorporada por determinados princípios econômicos (ditos inclusivos) a escola torna-se uma aliada na produção desses sujeitos.

Assim, se a escola, como lugar de efetividade das políticas públicas, se encontra envolta na produção e constituição desses sujeitos produtores e consumidores, a anormalidade, especialmente dos sujeitos não-aprendentes, representa justamente o oposto dessa necessidade. Os anormais diagnosticados e nomeados, incluídos na escola via adaptações curriculares diversas, aparentemente garantem um lugar festejado por comprovarem, assim, a suposta capacidade inclusiva da escolar regular comum. Entretanto, sujeitos não-deficientes e não diagnosticados, que se mantêm nas zonas de anormalidade, formando o grande e múltiplo grupo dos não-aprendentes, representam justamente o contrário desse desejo poderoso de todos *pertencerem e estarem juntos* numa sociedade de consumo: representam a

ociosidade, a não-produtividade, o não-rendimento, a falta de comprometimento na gestão de si.

Ao se chegar a essas conclusões provisórias, é que desperta o desejo de seguir pesquisando sobre as questões relacionadas à não-aprendizagem: quem são os sujeitos que constituem este grande e múltiplo grupo? Quais as estratégias normalizadoras (e seus efeitos) dentro do espaço escolar sobre esses sujeitos? E, principalmente, porque sujeitos que demonstram aprender na vida cotidiana, são marcados como não-aprendentes no espaço escolar?

Talvez os não-aprendentes – desterritorializados, desviantes – sejam atualmente a grande marca da diferença no espaço escolar a ser apagada e corrigida. Os deficientes, como já mencionado, com suas marcas e diagnósticos, fortalecem o discurso da inclusão como uma ação positiva de estar juntos aos demais, demonstrando o sucesso da inclusão na escola regular. Os não-aprendentes, por sua vez, mostram-se uma categoria ampla e quase incapturável devido a sua multiplicidade. E devido à configuração econômica de produção e consumo, o grupo de sujeitos que certamente se tornará o maior alvo de todas as políticas públicas normalizadoras.

Portanto, por essa ligação com o *diferente* dentro dos espaços escolares e a forma como políticas públicas como o PNAIC criam estratégias de intervenção sobre os mesmos, que há certa inquietação e uma vontade de problematizar historicamente este conceito (aprendizagem/não-aprendizagem), bem como investigar quem são estes sujeitos e porque o espaço escolar lhes parece tão estranho e vazio de sentido, uma vez que demonstram e constroem aprendizagens rotineiramente em suas vidas cotidianas.

Encerrando, reitero que os paradoxos persistem e a inquietude em relação aos mesmos fará com que essas problematizações avancem, pensando sobre as marcas da diferença que incomodam e desacomodam dentro do espaço escolar. E os paradoxos não cessam justamente por se viver numa sociedade e em tempos ditos inclusivos que criam variados mecanismos para apagar essas marcas da diferença. O desejo, ao final dessa escrita, é que se possa pensar em outras possibilidades de alfabetização e inclusão que não

exclusivamente as normalizadoras, sempre sob os riscos eminentes da *in/exclusão*, pois toda perspectiva inclusiva lida com seu próprio avesso: a exclusão.

## REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. “Tenho 25 alunos e 5 inclusões”. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. Uma questão de tempo? Notas sobre ensinar e aprender na contemporaneidade. In: KLEIN, Rejane Ramo; HATTGE, Morgana Domênica (orgs). **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010.

ARNOLD, Delci. **Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos**. São Leopoldo: UNISINOS, 2006, 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DUARTE, André. Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

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

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HACKING, Ian. **Ontologia histórica**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

HATTGE, Morgana Domênica. A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle do risco social. In: **In/exclusão nas tramas da escola**. LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia (orgs.). Canoas: Editora ULBRA, 2007.

\_\_\_\_\_. **Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação**. São Leopoldo: UNISINOS, 2013, 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 28 de jan. de 2014.

KLEIN, Rejane Ramos. A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. In: KLEIN, Rejane R.; HATTGE, Morgana D. (orgs). **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini. **(Im)possibilidades de Pensar a Inclusão**. In: 30ª Reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, GT Educação Especial. Anais Eletrônicos, 2007, Caxambu.

\_\_\_\_\_. **Políticas de Inclusão e Governamentalidade**. In: Revista Educação & Realidade, v. 34, n.2, p. 153-170, mai/ago 2009.

\_\_\_\_\_. **In/exclusão escolar**: a invenção de tipos específicos de alunos. In: Revista Nacional Pedagógica da Universidade Nacional da Colômbia, p. 1-29. Colômbia, 2009.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar: currículo, diferença, identidade. In: In: **In/exclusão nas tramas da escola**. LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia (orgs.). Canoas: Editora ULBRA, 2007.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Caderno de Educação Especial**: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 10 de dez. de 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de formação. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 10 de dez. de 2013.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 10 de dez. de 2013.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 10 de dez. de 2013.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 10 de dez. de 2013.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias. Ano 2: unidade 4. Brasília: MEC, 2012.

Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 10 de dez. de 2013.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** o trabalho com gêneros textuais na sala de aula. Ano 2: unidade 5. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 10 de dez. de 2013.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. Ano 2: unidade 6. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 10 de dez. de 2013.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Ano 2: unidade 7. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 10 de dez. de 2013.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização; progressão continuada das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças. Ano 2: unidade 8. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 10 de dez. de 2013.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de 6 anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância.** Porto Alegre: UFRGS, 2010, 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em 10 de fev. de 2014.

PINTO, Celi Regina Jardim. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. In: **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre, v.24, n.2, jul/dez 1999.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Eli Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

SARAIVA, Karla; LOPES, Maura Corcini. **Educação, Inclusão e Reclusão**. Currículo sem fronteiras, v.11, n.1, p. 14-33, jan/jun 2011.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **“+ 1 ano é fundamental”**: práticas de **governo dos sujeitos infantis nos discursos do Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: UFRGS, 2008, 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SILVA, Maria Beatriz Gomes da. O ensino fundamental de nove anos. In: **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. DALLA ZEN, Maria Isabel; XAVIER, Maria Luisa M. (orgs.). Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: Impertinências**. In: Educação e Sociedade, São Paulo, v.23, n. 79, Agosto, 2002.

SOARES, Magda. **Dicionário Crítico da educação: letramento/alfabetismo**. Presença Pedagógica, v.2, n.10, p. 83-89, jul./ago. 1996.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Editora Global, 2003.

SPERRHAKE, Renata. **O saber estatístico como dizer verdadeiro sobre a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento**. Porto Alegre: UFRGS, 2013, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um**. Porto Alegre: UFRGS, 2003, 210f.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

TRIVERSINI, Clarice Saete; BELLO, Samuel E. López. **O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar**. In: Revista Educação & Realidade, v. 34, n.2, p. 135-152, mai/ago 2009.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?** Porto Alegre: UFRGS, 2001, 524f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.