

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Renata Sperrhake

**O DISPOSITIVO DA NUMERAMENTALIDADE E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS:  
UMA ANÁLISE DA “AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO”**

Porto Alegre

2016

**Renata Sperrhake**

**O DISPOSITIVO DA NUMERAMENTALIDADE E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS:  
UMA ANÁLISE DA “AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello  
Linha de Pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação

Porto Alegre

2016

## CIP - Catalogação na Publicação

Sperrhake, Renata

O dispositivo da numeramentalidade e as práticas avaliativas: uma análise da "Avaliação Nacional da Alfabetização" / Renata Sperrhake. -- 2016.

191 f.

Orientador: Samuel Edmundo López Bello.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Dispositivo. 2. Numeramentalidade. 3. Práticas avaliativas em larga escala. 4. Avaliação Nacional da Alfabetização. I. Bello, Samuel Edmundo Lopez, orient. II. Título.

Renata Sperrhake

**NUMERAMENTALIDADE E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS:  
UMA ANÁLISE DA “AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 11 nov. 2016.

---

Profa. Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello – Orientador

---

Profa. Dra. Clarice Saete Traversini –PPGEDU/ UFRGS

---

Profa. Dra. Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan – PPGEDU/UFRGS

---

Profa. Dra. Cláudia Glavam Duarte – UFRGS

---

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes – UNISINOS

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar o presente trabalho, presto meus agradecimentos:

Ao meu orientador, Prof. Dr. Samuel Lopez Bello, pela orientação prestada ao longo desse período do doutorado. Pela compreensão das minhas escolhas, especialmente por ter me auxiliado nessa “reta final” com a antecipação da finalização da tese. Aprendi muito contigo e agradeço demais.

À CAPES e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela concessão da bolsa de Doutorado. À secretaria do PPGEDU/UFRGS, especialmente à Cecília, sempre disponível para ajudar, tirar dúvidas, explicar processos. À coordenação do PPGEDU/UFRGS, e aos professores membros da COMPÓS, comissão da qual participei como representante discente do doutorado por dois anos.

Agradeço aos professores que compuseram a banca de qualificação do projeto de tese: Profª Drª. Clarice Salette Traversini, Profª Drª. Paola Zordan, Profª Drª. Maura Corsini Lopes e ao Prof. Dr. Javier Duran, pelas produtivas sugestões dadas naquele momento. E agradeço por terem aceitado o convite de compor a banca de Defesa Final, a qual a Profª Drª. Claudia Glavam, generosamente, aceitou também integrar. Agradeço muitíssimo por disponibilizarem seu tempo para a leitura desta tese e, especialmente, por entenderem as circunstâncias de finalização do trabalho.

Aos colegas discentes que confiaram em mim para representá-los na Comissão Pós-Graduação por dois anos, e aos professores membros da COMPÓS, com quem dividi muitas reuniões. Agradeço em especial a minha colega de representação discente, Camila Alves, que em meio a pautas, atas, problemas, e-mails, ofícios, mais alguns probleminhas, se tornou uma amiga querida e uma grande parceira durante o curso.

Agradeço às professoras da Área de Formação Pedagógica e Linguagem, da Faculdade de Educação da UFRGS, com quem compartilhei quase dois semestres de docência na graduação como professora substituta: nunca esquecerei a generosidade de vocês e o carinho com que me receberam. Agradeço também às alunas do curso de Pedagogia com quem compartilhei as manhãs de sala de aula.

À Profª. Drª. Luciana Piccoli por ter me aceitado como professora estagiária em sua turma de “Seminário de Prática Docente 6 a 10 anos”, em 2014/2, e às professoras doutoras Maria Stephanou Maria Isabel H. Dalla Zen e Maria Luísa M. F. Xavier que compartilhavam as aulas desta disciplina e a orientação das estagiárias. Ao Prof. Dr. Máximo Lamela Adó, pela parceria na condução da disciplina “Educação Contemporânea: currículo, didática e

planejamento”, na qual também atuei como estagiária no 1º semestre de 2016. Às alunas e aos alunos das referidas turmas nas quais estagiei, por terem me acolhido como professora estagiária e pela generosidade com que escreveram as avaliações dos meus estágios.

Um agradecimento especial às professoras Maria Stephanou, Clarice Traversini, Patrícia Camini, Sandra Andrade, Luciana Piccoli e Fabiana Marcello: pela imensa generosidade com que sempre me trataram. Por toda a ajuda (teórica ou não), pelas palavras carinhosas de incentivo, pelos cafés, almoços, conversas e conselhos. Tenho muito carinho por todas vocês.

À ZumbiZada linda do grupo de Pesquisa *Praktiké*: Wagner, Suelen, Giba, Grace, Karin. Vocês arrasam! Obrigada pelo incentivo, pela diversão, pela amizade.

Aos colegas Daniel Momoli, María Acuña, Edilaine Machado e Rossana Della Costa, com quem organizei a disciplina “Seminário Especial:”, em 2016/2, e ao Prof. Dr. Jorge Rosa Ribeiro, por ter aceitado ser o professor responsável pela disciplina, possibilitando que ela fosse realizada.

Aos muitos amigos e familiares que acompanharam, pelo Facebook e pelo Instagram, através de minhas postagens, o andamento e especialmente a finalização da tese. As “curtidas” e os comentários e mensagens com incentivos, palavras de apoio e motivação geraram momentos mais leves e divertidos em meio à “mesa cheia”.

Às minhas queridas amigas Ana Paula, Flávia, Marjoe, Sabrina, Juliana, Clarissa, Mariana, Fabiola, às gurias do “Arrastão”, por terem entendido as ausências e por terem tornado os momentos de presença sempre tão divertidos.

À querida amiga Nádia Lima, pela correção linguística do trabalho e pela tradução do resumo, sempre colaborando nas minhas correrias finais, desde a Dissertação.

Aos meus pais, Renato e Cleusa, e aos meus irmãos, Eduardo e Luiza. Agradeço pelo carinho, pela preocupação e pelo amor de sempre.

E, por fim, ao meu amor Rodrigo. Por todo o apoio e incentivo. Pelos cafés, jantás, chás, doces, águas... Pela companhia silenciosa durante o último mês, pelas conversas e pelas explicações sobre estatística, pelos planos futuros, por acreditar em mim.

Que otros se jacten de las páginas que han  
escrito; a mí me enorgullecen las que he leído.  
(BORGES, 1974, p.1016).

## RESUMO

A presente tese tem como objetivo geral analisar as linhas do dispositivo da Numeramentalidade na constituição das práticas avaliativas em larga escala, mais especificamente, tomando a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA – como foco empírico. Metodologicamente, analisam-se documentos referentes à ANA com inspiração na maneira *foucaultiana* de fazer pesquisa, utilizando algumas das ferramentas teórico-analíticas criadas pelo autor. Dessa forma, busca-se mostrar o funcionamento do dispositivo da Numeramentalidade através de suas linhas constitutivas, isolando as estratégias e os jogos de verdade na produção de saberes, as táticas ou técnicas para condução das condutas de si e dos outros e os modos de constituição de subjetividades. Ao colocar em funcionamento esse conceito, entendido como um dispositivo de nossa época, foram traçadas *tramas discursivas* entre as suas linhas, as mesmas que constituem os resultados e as análises da tese. A primeira trama aborda a produção do risco do analfabetismo infantil e as estratégias de produção numérica das práticas avaliativas para comparar. A segunda trama trata da metodologia adotada nos testes de desempenho da ANA, marcada pela medição e por processos classificatórios, a partir dos quais é possível discutir a construção de níveis de leitura e escrita proposta pelas escalas de proficiência. Na terceira trama argumenta-se que o dispositivo da Numeramentalidade, através dos saberes estatísticos, dos processos classificatórios e das verdades que coloca em jogo, produz formas-sujeito e subjetividades numeramentalizadas. Por fim, considera-se a produtividade do conceito de Numeramentalidade para analisar as práticas avaliativas em larga escala. Através da analítica desenvolvida, formula-se a tese desta pesquisa: as linhas do dispositivo da Numeramentalidade que operam nas práticas avaliativas em larga escala, mais especificamente, na Avaliação Nacional da Alfabetização, produzem visibilidades e dizibilidades sobre a alfabetização das crianças através dos jogos de verdade das estatísticas e dos processos classificatórios, em articulação com discursos pedagógicos e psicológicos, produzindo tipos de sujeito e subjetividades numeramentalizadas

**Palavras-chave:** Dispositivo da Numeramentalidade. Práticas avaliativas em larga escala. Avaliação Nacional da Alfabetização. Governamentalidade.



## ABSTRACT

This thesis has as main purpose to analyse the lines of Numeramentality dispositif in the composition of assessment practices on a large scale, more specifically, taking the “Avaliação Nacional da Alfabetização.” – ANA – as empirical focus. Methodologically, we analysed documents related to ANA with inspiration in Foucault's way of doing research, using some of the theoretical and analytical tools created by the author. Thus, we seek to show the functioning of Numeramentality dispositif through its constituent lines, isolating strategies and the truth games in the production of knowledge, the tactics and techniques for conducting the conduct of others and one's self, as well as the subjectivities constitution modes. Once this concept was put into operation, which is understood as a dispositif of our time, discursive plots were drawn between its lines, which are the same presented in the results and analyses of this thesis. The first plot deals with the production of the risk of child illiteracy and the numerical production strategies of assessment practices to be compared. The second plot deals with the methodology used in performance tests of ANA, marked by measurement and qualifying processes, from which it is possible to discuss the construction of reading and writing levels proposed by the proficiency scales. The third plot argues that the Numeramentality dispositif through the statistical knowledge, the qualifying process and the truths that puts at stake, produces form- subject and a “numeramentalized” subjectivity. Finally, it is taken into account the productivity of the Numeramentality concept to analyse assessment practices on a large scale. Through the developed analytics, the thesis of this research is formulated: the lines of the dispositif of Numeramentality that operate in the evaluative practices in large scale, more specifically, in the “Avaliação Nacional de Alfabetização”, produce ways of being and ways of saying on children's illiteracy through the truth statistical games and qualifying processes in conjunction with pedagogical and psychological discourses, producing discursively types of subject and “numeramentalized” subjectivity.

**Keywords:** Numeramentality Dispositif. Assessment practices on a large scale. Avaliação Nacional da Alfabetização. Governmentality.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |     |
|--|-----|
| TABELA 1 – Informações Básicas sobre a Tese .....  | 15  |
| TABELA 2 – Documentos selecionados para análise .....  | 21  |
| FIGURA 1 – Tipos de Taxonomia .....  | 73  |
| FIGURA 2 – O escudo de Aquiles .....   | 74  |
| FIGURA 3 – Galeria com vistas de Roma moderna .....  | 75  |
| FIGURA 4 – Reportagem: “Ministro da Educação classifica resultado da ANA como ‘preocupante’” .....   | 113 |
| FIGURA 5 – Trecho de Reportagem sobre a ANA .....  | 115 |
| FIGURA 6: Site “Observatório do PNE – Estratégias da Meta” .....   | 116 |
| FIGURA 7: Site “Observatório do PNE – Painel da Meta” .....  | 117 |
| FIGURA 8 – Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Leitura na edição de 2014 da ANA, por região geográfica e UF ..... | 120 |
| FIGURA 9 – Nível de proficiência predominante dos estudantes em Leitura na edição de 2014 da ANA, por município .....                              | 121 |
| FIGURA 10 – Exemplo de Perfil de Escolas Similares por nível de proficiência .....   | 125 |
| FIGURA 11 – Exemplo de Perfil de Escolas Similares por proficiência média da escola .....  | 125 |
| FIGURA 12 – Forma de apresentação dos resultados às escolas.....   | 127 |
| FIGURA 13 – Comparações a partir das médias das escolas em relação ao INSE .....   | 128 |
| FIGURA 14 – Matriz de Referência – Língua Portuguesa .....   | 132 |
| FIGURA 15 – Forma de apresentação dos dados para as escolas .....  | 144 |
| FIGURA 16 – Categorias de estudantes da ANA .....  | 147 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BNI – Banco Nacional de Itens

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEES - Serviço de Estatística de Educação e Saúde

TCT – Teoria Clássica dos Testes

TRC – Teoria de Resposta Correta

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

### PARTE 1

#### LINGUAGEM, VERDADE, SUBJETIVIDADE 13

---

#### 1 APRESENTAÇÃO 14

#### 2. PROLEGÔMENO: OU DAS COISAS QUE SÃO DITAS ANTES 25

##### 2.1 DA (IN)EXPRESSIVIDADE DA LINGUAGEM E SUA RELAÇÃO COM A VERDADE 25

##### 2.2 DA RELAÇÃO ENTRE SUBJETIVIDADE E VERDADE 31

### PARTE 2

#### DISPOSITIVO DA NUMERAMENTALIDADE - SABER, PODER E SUBJETIVAÇÃO 41

---

#### 3 O DISPOSITIVO DA NUMERAMENTALIDADE: FERRAMENTA CONCEITUAL, METODOLÓGICA E ANALÍTICA 42

##### 3.1 O DISPOSITIVO DA NUMERAMENTALIDADE COMO UM PROGRAMA DE PESQUISA 46

##### 3.2 NUMERAMENTALIDADE: UM DISPOSITIVO HISTÓRICO 50

##### 3.3 O DISPOSITIVO DA NUMERAMENTALIDADE: UMA GRADE ANALÍTICA 55

#### 4 ALGUMAS LINHAS DO DISPOSITIVO DA NUMERAMENTALIDADE 58

##### 4.1 LINHAS DE PODER-SABER: AS ESTATÍSTICAS E OS PROCESSOS CLASSIFICATÓRIOS 58

##### 4.1.1 Estatística: confiança em números 59

##### 4.1.2 Classificação: um poder de encantamento 69

##### 4.2 LINHAS DE SUBJETIVAÇÃO E O “EFEITO AMARRA” 77

### PARTE 3

#### PRÁTICAS AVALIATIVAS EM LARGA ESCALA - AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO 84

---

#### 5 PRÁTICAS AVALIATIVAS EM LARGA ESCALA: O FOCO EMPÍRICO ESCOLHIDO 85

##### 5.1 PRÁTICAS AVALIATIVAS EM LARGA ESCALA NO BRASIL 90

##### 5.2 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO 99

|   |            |
|---|------------|
| <b>6 ANALÍTICA DA NUMERAMENTALIDADE E A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO</b> | <b>107</b> |
| 6.1 TRAMA 1: PRODUZIR O RISCO DO ANALFABETISMO INFANTIL                         | 108        |
| 6.2 TRAMA 2: PROCESSOS DE MEDIDA E CLASSIFICAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS  | 130        |
| 6.3 TRAMA 3: A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO DISPOSITIVO DA NUMERAMENTALIDADE   | 145        |
| <b>6.3.1 Produção de subjetividades Numeramentalizadas</b>                      | <b>151</b> |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | <b>157</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | <b>161</b> |
| <b>APÊNDICES</b>  | <b>178</b> |
| <b>ANEXOS</b>   | <b>186</b> |

## **PARTE 1**

### **LINGUAGEM, VERDADE, SUBJETIVIDADE**

Apresentação. – Informações básicas da tese. – Estrutura da tese. – A (in)expressividade da linguagem. – Relações entre linguagem e verdade. – Relações verdade-sujeito: subjetivação como assujeitamento e subjetivação no sentido ético. – Relação verdade-sujeito na antiguidade.

## 1 APRESENTAÇÃO

“O textotese que aqui se apresenta possui valor transitório, no entanto, e apesar disso – devido a precauções que se fazem necessárias para não comprometer minha carreira acadêmica –, devo declarar que é verdadeiro, inclusive, em suas menores minúcias. Não pretendo nenhum impulso artístico, escrevo-o por dever de pesquisador. Doravante, saliento e posso assegurar que tudo que aqui se escreve é meu, não no sentido de que eu o inventei, mas, é meu até o ponto em que faço dessa matéria escrita o meu credo” (LAMELA ADÓ, 2013, p.29).

O que o leitor encontrará nas próximas páginas desta Tese de Doutorado em Educação é a expressão um credo, conforme afirma Lamela Adó (2013) na epígrafe desta apresentação. Credo aqui entendido como um programa ou conjunto de princípios, normas, preceitos, crenças por que se rege uma pessoa, uma comunidade, um partido, etc. Nesse sentido, o credo que guia e se materializa nesse texto se configura como o conjunto de regras que guiaram a prática dessa pesquisa e o meu fazer como pesquisadora, que pautaram os processos de escolha, de leitura, de escrita a partir dos quais se fez como registro o presente documento. Contudo, destaco que se trata de um credo provisório; circunscrito, talvez, apenas a estas páginas. Circunscrito a esta estudante/pesquisadora/autora, ainda que possa servir de aporte a outros e a mim própria – e assim espera-se.

O leitor irá encontrar em diversas passagens, como nesta apresentação, por exemplo, uma marca de personalidade na escrita. Em outras, se procurará ser mais impessoal, porém sem com isso almejar qualquer neutralidade. Tal escolha se faz em decorrência da opção teórica aqui assumida, na qual se diminui quase à extinção a importância do sujeito como origem do conhecimento para considerar o “murmúrio anônimo” de uma época. Nesse sentido, muito mais do que a autora Renata pensando sobre o seu objeto de pesquisa, temos um *a priori* histórico que leva a autora Renata a pensar sobre tais questões na atualidade.

A pesquisa que se desenrolou ao longo desses 3 anos e 3 meses não é a pesquisa de uma vida. Não é a pesquisa da minha vida. É uma, dentre poucas que já fiz e dentre muitas que pretendo fazer. Essa pesquisa não expressa um ideal de verdade, apesar dela ser inscrita no jogo de verdade de uma fatia da produção acadêmica na área da Educação: pelos autores utilizados, pelas escolhas feitas, pelo material selecionado, pela analítica realizada. Essa pesquisa questiona e problematiza questões contemporâneas, lançando um olhar – dentre muitos possíveis – sobre o presente e sobre algumas das questões que permeiam o campo da Educação neste momento histórico.

O que se encontra nesta apresentação foi escrito durante a realização da pesquisa e, especialmente, ao seu término. Estas primeiras páginas tentam dar ao leitor um panorama geral do trabalho desenvolvido e, para isso valho-me do quadro abaixo no qual aponto alguns elementos fundamentais sobre esta tese. Além disso, as escolhas metodológicas também se encontram nesta apresentação.

**TABELA 1 – Informações Básicas sobre a Tese**

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>Problema de Pesquisa</b>   | Como o dispositivo da Numeramentalidade funciona na constituição das práticas avaliativas em larga escala, mais especificamente, na Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA?  |
| <b>Objetivo Geral</b>         | Analisar as linhas do dispositivo da Numeramentalidade na constituição das práticas avaliativas em larga escala, mais especificamente, tomando a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA – como foco empírico.  |
| <b>Objetivos Específicos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar o funcionamento do dispositivo da Numeramentalidade, “desenredando” algumas de suas linhas (saber – poder – subjetivação);</li> <li>• Utilizar o dispositivo da Numeramentalidade como ferramenta conceitual e analítica no âmbito da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA;</li> <li>• Evidenciar as estratégias e os jogos de verdade na produção de saberes, as táticas ou técnicas para condução das condutas de si e dos outros e as práticas de produção de subjetividades mobilizados pelo dispositivo da Numeramentalidade.</li> </ul> |
| <b>Conceitos-chave</b>        | Dispositivo<br>Numeramentalidade<br>Linguagem<br>Verdade (jogos de verdade)<br>Governamentalidade (governo de si e dos outros);<br>Subjetividade<br>Práticas Avaliativas  |
| <b>Metodologia de Análise</b> | Elementos da Análise Discursiva de inspiração <i>foucaultiana</i> em uma abordagem genealógica  |
| <b>Materiais Analisados</b>   | Documentos oficiais referentes à ANA;<br>Reportagens;   |



|                                  |  |
|----------------------------------|--|
|                                  | Site “Observatório do PNE”<br>Site “INEP”  |
| <b>Análises /<br/>Resultados</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) O dispositivo da Numeramentalidade na Avaliação Nacional da Alfabetização.</li> <li>2) A produção do risco do analfabetismo infantil e a estratégia da comparação.</li> <li>3) A Teoria de Resposta ao Item e o nivelamento das habilidades de leitura e escrita.</li> <li>4) A produção de formas-sujeito e a produção do “sujeito numeramentalizado”</li> </ol>  |
| <b>Tese</b>                      | As linhas do dispositivo da Numeramentalidade que operam nas práticas avaliativas em larga escala, mais especificamente, na Avaliação Nacional da Alfabetização, produzem visibilidades e dizibilidades sobre a alfabetização das crianças através dos jogos de verdade das estatísticas e dos processos classificatórios, em articulação com discursos pedagógicos e psicológicos, produzindo tipos de sujeito e uma subjetividade numeramentalizada. |

Colocar em funcionamento o conceito de Numeramentalidade, entendido como um dispositivo de nossa época, tem por objetivo analisar as relações verdade-sujeito por ele produzidas, bem como evidenciar as linhas de dizibilidade e de visibilidade do dispositivo em questão. Busca-se pelos elementos postos em jogo para capturar o indivíduo e fazê-lo vincular-se a uma verdade produzida pelo entrecruzamento das linhas do dispositivo da Numeramentalidade com linhas de outros dispositivos. Haja vista a quantidade de trabalhos que articulam governamentalidade, estatística e educação, venho aqui não apenas somar-me a esses trabalhos, mas procuro ocupar-me de um aspecto de investigação não tão explorado pelos estudos de inspiração foucaultiana: a relação verdade e indivíduo. Ou, mais especificamente, as formas de convocação do indivíduo estabelecidas pelas relações saber-poder postas em funcionamento pelo dispositivo da Numeramentalidade quando este se ocupa das práticas avaliativas em larga escala.

Metodologicamente, o modo conduzir essa pesquisa inspirou-se na afirmação de Zordan (2014, p.121): “Fazer a “maneira de”, ou ainda “à moda de”, é simular um modo, um movimento, um estilo de traçado de plano, um jeito de compor a existência”. Na sugestão de deslocar o pensamento sobre as formas de fazer pesquisa e, especialmente, sobre os métodos

que são utilizados, Zordan (2014) indica que para aqueles que não encontram solo firme em seus autores referência, a questão recai não na escolha de um método, mas em “aprender maneiras de decifração de signos e criação de problemas” (ZORDAN, 2014, p.120). Nesse sentido, não se deve confundir maneira com método, pois “uma maneira de se chegar lá’, não é mais método, é estilo” (ZORDAN, 2014, p.121) e a autora complementa argumentando que assumir uma “certa maneira de” implica arranjo, disposição, agenciamento de elementos. Nesse sentido, busco inspirar-me em Zordan tratando o processo de pensar uma pesquisa como uma maneira de fazer, dentre outras que seriam possíveis. Certamente indicar que a maneira aqui escolhida é ligada a Michel Foucault já posiciona esta pesquisa em uma rede de ditos, em um jogo discursivo, e, portanto, já a delimita de alguma forma. Ainda assim, trata-se de buscar inspiração, justamente, na maneira foucaultiana de fazer investigações, seguindo suas pegadas sem, no entanto, habitar em repouso o seu caminho.

Das muitas pistas metodológicas possíveis de serem encontradas na obra de Michel Foucault, selecionei algumas que, para esta investigação, se mostram mais produtivas. O conceito de dispositivo, certamente, compõe esta tese como um operador teórico-metodológico e a ele reservei o capítulo 3. Aqui, eu poderia resumir “a maneira de Foucault” que foi escolhida para levar a cabo esta tese como a *tarefa genealógica de interrogar o presente a partir de alguns pressupostos da análise do discurso foucaultiana*. Assim, inspiração genealógica e alguns elementos da análise do discurso serão pistas metodológicas abordadas nessa seção. Além disso, inspirada em Nietzsche, considero que o conhecimento e a verdade são perspectivismos (SILVA, 2003), e dedicarei algumas linhas a esse ponto.

A realização de uma análise de inspiração genealógica implica um olhar diferenciado a respeito da história; significa olhar o passado com o objetivo de problematizar o presente; e, segundo Candiotti (2013, p.19), a genealogia “[...] é apresentada então como uma história crítica dos jogos de verdade, a partir dos quais o sujeito é constituído”. Veiga-Neto e Lopes (2010) após lançarem questionamentos a respeito da pertinência de se tomar a genealogia como um método, afirmam que Foucault evita utilizar essa denominação, preferindo tratá-la como “[...] ‘uma atividade’, uma ‘maneira de entender’, um ‘modo de ver as coisas’” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p.7). Os autores argumentam, ainda, que esses termos remetem a noção de *techné*, podendo a genealogia ser entendida como uma *techné* de fundo e que informa, relacionando práticas discursivas e não discursivas, consistindo, assim, em uma “[...] forma muito singular de escutar a história” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p.8).

Nesse sentido, ao assumir um olhar de inspiração genealógica, essa pesquisa não buscou pela origem do govenamento pelos números, pelos primórdios do dispositivo da

numeramentalidade, tampouco pela primeira forma de avaliação da alfabetização escolar ou do sentido último (ou primeiro) de ser alfabetizado; busca-se desdobrar as significações e compreendê-las em seu exercício de verdade, ou seja, compreender discursos que, tomados como verdadeiros, geram modos de ser e de agir. Desse modo, a perspectiva genealógica foge dos universais, da essência, e se inclina a buscar os inumeráveis começos dispersos – ou os “mil acontecimentos agora perdidos” (FOUCAULT, 2011b, p.20) – ou seja, buscou-se pelos movimentos de proveniência, heterogêneos e móveis, que se agitam no interior da história. Ainda que uma pesquisa de inspiração genealógica não pretenda definir uma origem, um momento inaugural no passado no qual certo objeto ou conceito tenha surgido, ela prevê um momento de aparecimento em que determinado estado de forças provoca a irrupção de algo – a emergência. Foucault menciona que a emergência é o momento da entrada em cena das forças que, até então, estavam nos bastidores (FOUCAULT, 2011b). Nesse sentido, os pontos de proveniência seriam justamente essas forças ainda nos bastidores. Então, deve se ocupar não apenas com aquilo que aparece, com o “algo” a emergir, mas deve buscar pelas forças que fizeram com que esse “algo” pudesse ir dos bastidores ao palco do teatro. A questão posta, assim, seria: como se pode dizer isso hoje e não outra coisa em seu lugar? Foi nesse sentido que se buscou por alguns pontos de proveniência que pudessem sustentar a emergência de uma Avaliação Nacional da Alfabetização das crianças, através do estudo das práticas avaliativas em larga escala que, desde a década de 1960, vêm se estruturando no Brasil.

Um ponto chave para a pesquisa de inspiração genealógica é que não há conceitos ahistóricos. Não há essencialidades e, portanto, não há “a verdade”. Entretanto, a história em uma perspectiva genealógica, “[...] não nega os objetos estudados; ela ‘apenas’ revela o que eles tiveram e têm de contingentes, bem como a serviço do que eles foram inventados ou a serviço do que eles se colocaram depois de inventados” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 158). Assim, cabe a essa pesquisa questionar e problematizar a invenção do dispositivo da Numeramentalidade, de algumas práticas que ele organiza, algumas normatividades e práticas de subjetivação que produz, pois justamente o dispositivo é o objeto da descrição genealógica (CASTRO, 2009).

A genealogia é perspectivismo. “Ela olha de um determinado ângulo” “[...] é um olhar que sabe tanto de onde olha quanto o que olha” (FOUCAULT, 2011b, p.30). Afirmar que a genealogia trabalha no registro do perspectivismo significa compreender que ela instaura uma modalidade de pensamento. Foucault herda de Nietzsche a compreensão de que o conhecimento é interpretativo e que, portanto, a existência dos objetos está condicionada pela

perspectiva. Nesse sentido, a perspectiva é uma condição para a verdade. Não a verdade no sentido essencialista. Mas a verdade como potencialidade para produzir efeitos. Assim, considerar o perspectivismo em um sentido metodológico e analítico nos convoca a instaurar planos de visibilidade e dizibilidade – modos de pensar os objetivos do nosso tempo. Se a perspectiva muda, os modos de pensar também mudam, pois assim como há muitas perspectivas, não é possível pensar sem alguma;

“Mas penso que hoje, pelo menos, estamos distanciados da ridícula imodéstia de decretar, a partir de nosso ângulo, que somente dele *pode-se* ter perspectivas. O mundo tornou-se novamente ‘infinito’ para nós: na medida em que não podemos rejeitar a possibilidade de que ele *encerre infinitas interpretações*” (NIETZSCHE, 2001, p.278).

Ao considerar a pesquisa de inspiração genealógica como um modo de produção de investigações e ao compreendê-la como perspectivismo, em uma operação de combinação entre Nietzsche e Foucault, o conhecimento produzido somente pode ser uma interpretação. E isso não significa diminuir e desmerecer o resultado de pesquisa, apenas significa inscrevê-lo em um registro no qual forças competem pela “[...] *imposição* de sentido” (SILVA, 2003, p.47) e no qual a verdade produzida é perspectivista e interpretativa e não essencialista.

Essas pistas metodológicas das quais venho tratando – inspiração genealógica e perspectivismo – podem ser consideradas como uma visão mais ampla do processo de investigação. Porém, além disso, é necessário afunilar um pouco o olhar e perceber que, para se produzir uma pesquisa, são necessárias algumas ferramentas mais diretamente vinculadas ao material que será analisado. No caso desta tese, as ferramentas escolhidas para análise advêm da análise do discurso empreendida por Foucault, pois, segundo o autor, o tipo de análise que ele pratica “[...] examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona” (FOUCAULT, 2015, p.247), afastando-se, assim, de uma análise do sujeito falante. Desse modo, a análise do discurso proposta por Foucault aproxima-se da noção de jogo, pois há um caráter estratégico na produção, circulação e proliferação dos discursos que também precisa ser analisada – e para a qual o conceito de dispositivo muito contribui.

Assim, esta tese se interessou por certos pressupostos da análise do discurso *foucaultiana*: 1) qualquer objeto discursivo tem uma história, e faz parte do trabalho do pesquisador que assume esse referencial buscar e descrever a rede de relações que faz com que tal objeto ganhe visibilidade neste momento e não em outro; no caso desta pesquisa, além

de buscar compreender como pode se formar um dispositivo que organiza práticas de numeramentalização, também interessava discutir a visibilidade das práticas avaliativas em larga escala da alfabetização neste momento histórico; 2) O olhar direcionado ao material de pesquisa deve buscar pelas rupturas – as mudanças significativas que irrompem, deslocando significados, práticas, sujeitos – e, também, pelas permanências e pelas recorrências – aquilo que repetidamente é dito e aquilo que repetidamente “cala”; 3) Uma atitude investigativa que procura os tensionamentos, os pontos de conflito.

Nas perspectivas pós-metafísicas, às quais essa tese se vincula, o conceito de produção ganha visibilidade, pois estas se opõem ao pensamento estático estruturalista. Nesse sentido, “a linguagem, as diferenças, as relações sociais são assim avaliadas em termos *energéticos*, em termos de “forças” produtivas” (D’AGOSTINI, 1999, p.543). A tarefa do pensamento pós-estruturalista se direciona, então, a analisar, a liberar, a desbloquear a força (e não a forma) da produção. Tal deslocamento pode ser visto percorrendo toda a extensão da obra foucaultiana na medida em que as análises empreendidas pelo filósofo mostravam as relações sempre em termos de produção<sup>1</sup>. Para esta tese esse destaque dado à linguagem, às verdades e às práticas em termos de forças produtivas se mostrou fecundo, pois é nesse sentido que se pretendeu proceder à análise.

Esse pensar as relações em termos de forças produtivas também pode ser direcionado para se pensar a produção do sujeito. Diferente do entendimento recorrente na filosofia ocidental na qual o sujeito é visto “[...] como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível e a verdade aparece” (FOUCAULT, 2013a, p.20), buscou-se compreendê-lo no interior da história como sendo, a cada momento, produzido por práticas diversas. Tal entendimento, relacionado às condições e as formas de relação com as verdades de um tempo, possibilita tomar o sujeito como efeito das práticas e, também, como forma a ser produzida e como posição a ser ocupada.

No que se refere aos movimentos realizados durante a investigação, o primeiro deles consistiu na realização de estudos do referencial teórico, com o objetivo de definir quais conceitos seriam utilizados. O foco na Avaliação Nacional da Alfabetização já estava delimitado desde o começo da pesquisa, e, por sugestão da banca de avaliação da proposta de tese, o conceito de dispositivo da Numeramentalidade passou a ser o principal operador conceitual e analítico.

---

<sup>1</sup> Vide especialmente a analítica do poder em “Vigiar e punir” (2009).

Um ponto que oferece dificuldade e imprecisão aos autores que buscam realizar investigações inspiradas na maneira foucaultiana situa-se na escolha dos materiais que irão compor o *corpus* de análise. Deleuze (1991) aponta que a originalidade dos escritos de Foucault está justamente na forma como ele determina o seu *corpus*, ao passo que o próprio Foucault argumenta que “a constituição de um *corpus* apresenta um problema” para ele, pois “jamais se chegará a constituir o conjunto dos discursos pronunciados” (FOUCAULT, 2015, p.158) a respeito de qualquer tema. Além disso, não há uma descrição clara dos critérios usados por Foucault nessa composição, apenas que “[...] as palavras, frases e proposições retidas no *corpus* devem ser escolhidas em torno dos focos difusos de poder (e de resistência) acionados por esse ou aquele problema” (DELEUZE, 1991, p.28).

Nesse sentido, a seleção dos documentos e materiais que compõem o *corpus* desta tese se fez em função da possibilidade de promoção de uma aproximação com o problema e os objetivos de pesquisa, considerando elementos heterogêneos na tentativa de analisar o funcionamento do dispositivo da Numeramentalidade na Avaliação Nacional da Alfabetização. Dessa forma, reuniu-se o seguinte conjunto de materiais:

TABELA 2 – Documentos selecionados para análise<sup>2</sup>

|        |  |
|--------|--|
| ANA    | Documento Básico - (MEC/INEP)  |
|        | Relatório 2013-2014 – Volume 1 – Da concepção à realização - (MEC/INEP)  |
|        | Relatório 2013-2014 – Volume 2 – Análise dos resultados - (MEC/INEP)   |
|        | Avaliação Nacional da Alfabetização - Microdados da Edição 2014 – Leia-me  |
|        | Nota Explicativa - Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA 2013 - (MEC/INEP)   |
|        | Nota Técnica - Perfil de “Escolas Similares” - (MEC/INEP)  |
|        | Nota Técnica 020/2014 - Indicador de adequação da formação do docente na educação básica - (MEC/INEP)  |
|        | Nota Técnica - Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) - (MEC/INEP) |
|        | Portaria nº 867 / 2012 - MEC   |
|        | Portaria Nº 410 / 2016 - INEP  |
|        | Decreto Nº 6.094, de 24 de Abril de 2007 – Planos de Metas Todos Pela Educação   |
| Outros | Site “Observatório do PNE”   |
|        | Site “INEP – Painel Educacional” (resultados da ANA)   |
|        | Reportagens  |

A partir da seleção do material, procedeu-se a duas modalidades interessadas de leitura: a primeira buscando compreender a Avaliação Nacional da Alfabetização, seu funcionamento,

<sup>2</sup> A referência completa dos documentos encontra-se nas ao final das referências desta tese.

seus objetivos, buscando pelas vozes que ali ressoavam, ficando sempre na superfície dos ditos. A segunda modalidade de leitura buscou pelas recorrências discursivas no material empírico, que resultou na necessidade de um estudo mais aprofundado da Teoria de Resposta ao Item e das Avaliações em Larga Escala do Brasil, e que fez emergir a centralidade da comparação como operadora no Dispositivo da Numeramentalidade. Dessas duas leituras foram selecionados trechos do material empírico que serviram de aporte para as análises e que estão compilados nos Apêndices.

No entanto, o processo de escrita desta tese não foi linear, a cada nova leitura e cada nova escrita, diversas idas e vindas eram realizadas. Um movimento constante entre a escrita do texto da tese, a retomada de leituras teóricas e a atenção aos materiais de pesquisa foi realizado diversas vezes. A partir disso, muitas reorganizações tanto da estrutura da tese quanto da forma de dizer se fizeram necessárias.

Reconheço, com Lamela Adó (2013, p.33), “[...] que as perguntas, nos termos em que são formuladas, geralmente contêm implicitamente uma abertura para a resposta a que apelam”. Apesar disso, ainda acompanhando o autor podemos considerar que “A cada nova pergunta, uma série de outras se abre” (2013, p.34) e, portanto, vale a pena perguntar e encadear essa série de questionamentos, muitos dos quais, não vislumbram resposta. E, como são as inquietações, as dúvidas, que guiam as investigações, apresento aquela que guiou esta tese: *como funcionam as linhas de força do dispositivo da numeramentalidade, no âmbito da Avaliação Nacional da Alfabetização?* Tal questão de pesquisa se repete e se amplia no objetivo geral que também serviu de guia para este trabalho: *analisar as linhas de força do dispositivo da Numeramentalidade nas práticas avaliativas de larga escala, mais especificamente na Avaliação Nacional da Alfabetização, evidenciando as estratégias e os jogos de verdade na produção de saberes, na condução das condutas de si e dos outros e na produção subjetividades.*

Mais especificamente, algumas outras questões foram formuladas para tratar das linhas do dispositivo da Numeramentalidade nas práticas avaliativas em larga escala: que saberes são engendrados pelo dispositivo? Como eles se organizam? Como foram historicamente produzidos? Como a relação saber-poder é estabelecida? Que tipos de efeitos ela produz? Com que finalidades? Que condutas são incitadas? Que subjetividades são engendradas pelas relações de saber-poder deste dispositivo? Foi a partir dessas questões que se desenvolveu a pesquisa aqui documentada.

A constituição de uma pesquisa está intimamente relacionada com o referencial que a sustenta, pois há uma rede de relações que se estabelece para que algo se torne, ou seja transformado, em objeto de pesquisa.

“Tudo o que acreditamos saber se limita a despeito de nós, não vemos os limites e até mesmo ignoramos que eles existem. Num automóvel, quando dirige à noite, o *homo viator* não pode ver nada além do alcance dos faróis e, mais do que isso, com frequência, não distingue até onde vai esse alcance e não vê que não vê. Para mudar de metáfora, sempre **somos prisioneiros de um aquário do qual nem sequer percebemos as paredes**; como **os discursos são incontornáveis**, não se pode, por uma graça especial, avistar a verdade verdadeira, nem mesmo uma futura verdade ou algo que se pretenda como tal” (VEYNE, 2011, p.49) [grifos meus].

Os faróis que usamos para olhar o objeto de investigação que criamos, além de modularem o que poderemos ver, também são eles próprios uma peça no teatro histórico. Desse modo, só é possível selecionar materiais, escolher conceitos, criar unidades analíticas, tecer uma argumentação, etc., de um determinado modo e não de outro, pois há essa “constelação”, na qual a nossa *ficção particular*<sup>3</sup> se vincula.

\*\*\*

No que se refere à estrutura da tese, ela está organizada em três partes. A primeira parte se trata de uma espécie de prólogo às demais. Nela são trabalhados os conceitos de linguagem, verdade e subjetividade/sujeito a partir das teorizações pós-estruturalistas e servem de trampolim para pensar toda a realização desta pesquisa. A segunda parte tem como foco o Dispositivo da Numeramentalidade. Nela, o conceito é apresentado por meio de uma interlocução entre diversos autores que contribuem para a construção de um entendimento acerca dele como uma ferramenta conceitual, teórica e analítica multilinear. Ao tomar a multilinearidade do dispositivo da Numeramentalidade, ainda nesta segunda parte, são traçadas algumas linhas de poder-saber e de subjetivação que o compõem. Na terceira e última parte, primeiramente, trata-se das práticas avaliativas em larga escala de uma maneira mais ampla para, ao final do capítulo cinco, chegar à Avaliação Nacional da Alfabetização, realizando uma analítica-descritiva do material empírico. Posteriormente, são tecidas as

---

<sup>3</sup> Particular, mas não tanto assim, visto que estamos, como citado anteriormente, imersos em um aquário, imersos em um *a priori* histórico que, de certa forma, modula nosso modo de pensar e agir.



tramas discursivas que emergiram a partir dos estudos teóricos e do material empírico. Tais tramas tratam do risco da produção do analfabetismo infantil, das práticas de medida e classificação postas em funcionamento pelas práticas avaliativas em larga escala, bem como da produção subjetividades engendradas pelas linhas do dispositivo da Numeramentalidade.

## 2. PROLEGÔMENO: OU DAS COISAS QUE SÃO DITAS ANTES

O presente capítulo compõe esta tese como um prolegômeno, com o objetivo de dizer coisas que, de certa forma, antecedem a pesquisa aqui registrada. Digo “de certa forma”, pois o que figura nas seções a seguir acompanhou toda a realização da pesquisa, inclusive a antecedeu e possivelmente, a ultrapasse. Na estrutura deste documento, porém parece apropriado dizê-las de antemão. São questões e considerações de cunho filosófico que servem de alicerce para pensar o objeto de pesquisa, especialmente porque mobilizaram não apenas o meu pensamento, mas também o daqueles nos quais me inspiro para pensar a Educação e a pesquisa.

A abordagem dessas questões de cunho filosófico não pretende o esgotamento da discussão possível a partir delas, o que seria impossível por se tratarem de problemas que vêm acompanhando a filosofia desde há muito tempo – com seus deslocamentos, permanências e rupturas. Além disso, a perspectiva teórica à qual me alinho sugere que façamos uso dos autores, dos textos e das problematizações de modo interessado, lançado mão de arranjos e rearranjos estratégicos, o que significa tomar os objetos naquilo em que eles podem “se fazer potência” na pesquisa em questão. No caso desta tese, a problematização a respeito da linguagem, da verdade e da subjetividade é fundamental para colocar as balizas que guiarão não apenas a analítica desenvolvida, mas também as escolhas teórico-metodológicas. Dessa forma, este capítulo serve ao leitor como prelúdio da pesquisa, ao mesmo tempo em que já a insere em determinado jogo discursivo.

### 2.1 DA (IN)EXPRESSIVIDADE DA LINGUAGEM E SUA RELAÇÃO COM A VERDADE

"[...] excetuando as palavras compostas e as derivações, todos os idiomas do mundo (sem excluir o volapük de Johann Martin Schleyer e a romântica interlíngua de Peano) são igualmente inexpressivos" (Borges, 2000, p.75).

A escolha de Borges para a abertura desta seção não pretende ser (e nada tem de) original. A escolha desse pequeno excerto de sua obra figura aqui por tratar de um dos temas que mais mobilizam meu pensamento: a (in)expressividade (fundamental? Original?) das palavras. A não representatividade da linguagem. Borges em outro famoso texto, “A

biblioteca de Babel”, indica que as letras no dorso de cada livro presente naquela biblioteca não indicam ou prefiguram o que dirão as suas páginas. Outra imagem que remete a essa não vinculação direta e essencial entre palavra e coisa. Tratar as palavras como (in)expressivas implica um esforço por buscar o que faz com que elas signifiquem de determinadas maneiras e produzam determinados efeitos. E, mais ainda, em buscar o que torna algumas dessas significações mais confiáveis, mais legítimas do que outras e, sobretudo, mais verdadeiras. Além disso, o uso do termo “(in)expressivas”, com essa grafia, tenta mostrar também a possibilidade de algo que fica fora da linguagem, que (ainda) não foi capturado por ela. Ou seja, as palavras mostram e ocultam. Significam e confundem. Visibilizam e invisibilizam<sup>4</sup>. Esse entendimento fornece indícios para pensar que não apenas as letras do nosso Sistema de Escrita Alfabético são (in)expressivas, mas também outros signos o são, inclusive os signos numéricos ou imagéticos.

A questão da representatividade da linguagem não é um tema novo e impõe constantes tensionamentos para os pesquisadores que aderem ao entendimento de que não há uma relação inequívoca entre as coisas do mundo e as palavras que pretendem representá-las. Foucault, na sua obra “As palavras e as coisas” (2007), mostrou os deslocamentos sofridos pela linguagem e pela sua função no Renascimento, na Época Clássica e na Modernidade.

No saber do século XVI – ou no saber do Renascimento – a linguagem, assim como todas as coisas do mundo – inclusive o homem –, fazia parte da natureza e significava na medida em que tinha semelhança com o que indicava (FOUCAULT, 2007). A semelhança desempenhava, então, a operação pela qual se encontrava o sentido das palavras; ela era o “princípio básico de organização” (DREYFUS; RABINOW, 2013, p.21) do saber daquela época. Esse “saber da semelhança” operava pela via de quatro princípios: a *convenientia*, que designa a vizinhança dos lugares, a aproximação e o elo entre as coisas; a *aemulatio*, que está ligada à correspondência entre as coisas; a *analogia*, que está mais vinculada às relações do que às coisas em si, e se produz numa comparação entre coisas de diferentes naturezas (a relação dos astros com o céu e a relação da erva com a terra seriam análogas); e, por fim, a *simpatia*<sup>5</sup>, que tende a aproximar as coisas, assimilá-las e torná-las idênticas, fazendo desaparecer sua individualidade. A semelhança, calcada nesses quatro princípios ou operações, era o modo de funcionamento do saber até o final do século XVI. Para que as

<sup>4</sup> Cabe salientar que não quero, com isso, destacar algum aspecto dual presente na linguagem, tampouco quero dizer que existe algo que possa ser, por algum motivo ou pelo uso de métodos diversos, tirado da escuridão e trazido à luz. Apenas quero frisar, talvez, aquilo que ainda não se fez discurso, o que é potência, ainda não capturado pela linguagem.

<sup>5</sup> Foucault (2007) trata do jogo da simpatia/antipatia como um contrabalançar entre assemelhar as identidades e preservar as diferenças.

coisas pudessem assemelhar-se, porém era necessária uma marca e nesse sentido, Foucault afirma que “Não há semelhança sem assinalação. O mundo do similar só pode ser um mundo marcado” (FOUCAULT, 2007, p.36). Essa assinalação, no entanto, não é feita pelo homem, pois este ainda não havia sido inventado como sujeito do/de conhecimento, tal como mostra o autor ao longo da sua obra. No pensamento do século XVI, homem e linguagem fazem parte da natureza e apenas ela seria capaz de marcar as coisas. Até esse período o homem é “leitor” da linguagem que está no mundo, que faz parte das coisas – ele lê para conhecer a natureza, e a própria linguagem é algo da natureza que precisa ser revelada através de processos de assemelhação, tendo os princípios da *convenientia*, da *aemulatio*, da *analogia* e da *simpatia/antipatia* como operadores.

No seu ser bruto e histórico do século XVI, a linguagem não é um sistema arbitrário; está depositada no mundo e dele faz parte porque, ao mesmo tempo, as próprias coisas escondem e manifestam seu enigma como uma linguagem e porque as palavras se propõem aos homens como coisas a decifrar (FOUCAULT, 2007, p.47).

A relação de (in)expressividade da linguagem, ou seja, a relação daquilo que a linguagem consegue, pode, permite ou não expressar, no século XVI, pode ser tomada na impossibilidade de se desvendar todos os segredos e conseguir com que a semelhança das coisas com as palavras seja, de todo e por completo, descoberta ou revelada, pois “colocando a semelhança [...] como nexos entre o signo e o que ele indica, o saber do século XVI condenou-se a só conhecer sempre a mesma coisa, mas a conhecê-la apenas ao termo jamais atingido de um percurso indefinido” (FOUCAULT, 2007, p.42). Linguagem segredo, carregada de marcas passíveis de serem decifradas, pois guardam a herança de uma similitude original. A relação expressa pelas línguas é muito mais de analogia do que de significação. O conhecimento e a ordem do mundo passavam pelo encadeamento das palavras.

A mudança descrita por Foucault e que acomete o entendimento sobre a linguagem, a partir da Época Clássica, se refere à aparição da representação. Candiotto (2013, p.29) esclarece a mudança: “[...] no Renascimento (século XVI) a articulação da *Semelhança* entre coisas e palavras; na Idade Clássica (nos séculos XVII e XVIII) a articulação entre *Representação* e signos [...]”. A dependência entre linguagem e mundo se desfaz, palavras e coisas se separam. O regime dos signos passa a ser binário e a significação se reflete na representação. “A linguagem se retira do meio dos seres para entrar na sua era de transparência e de neutralidade” (FOUCAULT, 2007, p.77). Foucault indica, inclusive, que a partir do século XVII a linguagem desaparece, pois ela não está mais encoberta pelo enigma da marca (característica presente durante o Renascimento) nem está, ainda, desenvolvida na

teoria da significação (característica do período posterior). O que interessa, portanto, é o funcionamento da linguagem, visto que “toda a sua existência assume lugar no seu papel representativo, a ele se limita com exatidão e acaba por nele esgotar-se” (FOUCAULT, 2007, p.109). O lugar da linguagem se assenta na representação. A história de uma língua era a história das suas representações. A mudança na língua estava atrelada à, e na dependência de mudanças nas ideias, nos conhecimentos e nas coisas.

A partir do século XVII, o saber passa a operar através do ato racional do pensamento para o qual a comparação continua exercendo uma função importante, porém não mais na busca pela semelhança, mas na busca da medida e da ordem. A comparação pela medida supõe a aplicação de uma unidade comum àquilo que se quer comparar e “se reduz, em todos os casos, às relações aritméticas de igualdade e desigualdade. A medida permite analisar o semelhante segundo a forma calculável da identidade e da diferença” (FOUCAULT, 2007, p.73). A comparação pela ordem não necessita desse elemento externo (a unidade comum), “aqui, comparar e ordenar são uma única e mesma coisa: a comparação pela ordem é um ato simples que permite passar de um termo a outro, depois a um terceiro etc., por um movimento ‘absolutamente ininterrupto’” (FOUCAULT, 2007, p.73). Linguagem e conhecimento, na Época Clássica, aparecem imbricados na medida em que ambos precisam, pela representação, estabelecer signos. A linguagem era “[...] a maneira inicial, inevitável, de representar as representações. Era nela que toda generalidade se formava. O conhecimento clássico era profundamente nominalista” (FOUCAULT, 2007, p.409).

Na Modernidade, a linguagem não perde o seu caráter representacional, porém, esse papel não é mais o essencial da palavra, pois ela não funciona apenas por integrar uma gramática que a torna discurso. Desde o século XIX, a linguagem deixa de enraizar-se do lado das coisas e passa a fundar-se do lado do sujeito falante. Expressão de uma vontade, manifestação e tradução do “querer fundamental daqueles que falam” (FOUCAULT, 2007, p.401). A invenção do “sujeito que fala” desloca o papel da linguagem nos últimos dois séculos, passando ela a ser uma atividade humana e, como tal, passa a ser também um objeto de conhecimento, podendo ser “[...] disposta, desdobrada e analisada sob o olhar de uma ciência [...]” (FOUCAULT, 2007, p.410). Saussure (2012), ao traçar uma visão geral da história da linguística, atribui aos neopragmatistas esse deslocamento do entendimento da língua como um organismo ou uma entidade que, em si, se desenvolve, para o entendimento de língua como um produto dos grupos humanos, não existindo sem os que a falam.

A atribuição do homem como fundador das significações desloca a relação entre as palavras e as coisas. Nessa perspectiva, na qual a linguagem é entendida como um sistema de

representação, a relação entre significado e significante é marcada pela arbitrariedade do signo<sup>6</sup>. Saussure (2012, p.42) adverte: “[...] não é a linguagem que é natural ao homem, mas a faculdade de constituir uma língua, vale dizer: *um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas*” [grifos meus]. Ainda que haja certo consenso sobre essa relação, os indivíduos unem apenas aproximadamente, e não exatamente, os mesmos signos aos mesmos conceitos (SAUSSURE, 2012). Desse modo, essa relação arbitrária entre significado e significante se faz em movimentos de aproximação e afastamento, por identidades e diferenças, marcados pela ação dos sujeitos falantes. Não há um laço natural. Porém, tampouco há “[...] consciência das leis da língua” (SAUSSURE, 2012, p.113) pelos indivíduos, o que implica que “[...] o signo linguístico escapa à nossa vontade [...]” (SAUSSURE, 2012, p.112).

Na atualidade, a (in)expressividade se dá na ambivalência entre transparência e opacidade. Transparência, pois a linguagem é arbitrária. Opacidade porque ela não diz tudo, porque é insuficiente para dizer tudo.

Sintetizando,

[...] por três diversas visões da linguagem. Na primeira, até o Renascimento, “as palavras tinham a mesma realidade das coisas que significavam”; na segunda, entre os séculos XVII e XVIII, os signos eram concebidos como “ídeos enganadores” ou como “ajudas” para aproximar das coisas (exemplar é a representatividade da moeda); no terceiro, de fins do século XVIII até hoje, procura-se a “estrutura oculta” dos fenômenos, e o saber investiga uma dimensão diversa do real, não mais a visibilidade, mas a interconexão não-aparente (D’AGOSTINI, 1999, p.558-559).

A descontinuidade entre a *épistémè* clássica e a moderna, apontada por Foucault, refere-se à passagem da centralidade da representação para a centralidade do homem: “A representação deixa de ser o lugar do conhecimento; ela é reduzida a mero efeito, simples apreensão dos conteúdos empíricos. Porém, ela agora está aí, ao lado de uma figura empírica que se chama homem” (CANDIOTTO, 2013, p.32). No entanto, cabe salientar, trata-se de uma mudança de foco, não de uma substituição. A tradição metafísica considera a linguagem como uma representação das coisas do mundo, buscando, cada vez mais, fazer coincidir palavra e coisa – especialmente através de regras racionais acessadas pelo homem. Desse modo,

---

<sup>6</sup> Cabe ressaltar que a arbitrariedade de que Saussure trata se refere à relação entre o signo linguístico e o conceito, ou imagem acústica, ou ainda, entre significante e significado. O autor não considera que a língua, como um todo seja arbitrária, pois ela constitui um sistema, apenas essa relação mencionada é marcada pela arbitrariedade (SAUSSURE, 2012).

[...] com o surgimento da filosofia e do discurso sobre o ente, a linguagem deixa de ser considerada um elemento indispensável na produção da verdade que é dita, para tornar-se, simplesmente, a enunciadora de uma verdade plena em si. Veracidade do discurso fundada em regras que constituem um método preciso e disponível a todo sujeito humano, pois constitutivo de sua natureza racional (GIMBO, 2016, p.140).

Dessa forma, toma-se a linguagem como sendo capaz de dizer a verdade (pois é representacionista) e não de produzi-la. É nesse sentido que se opera uma mudança significativa com as teorizações pós-metafísicas, nas quais o papel da linguagem é deslocado. Convencionou-se chamar o deslocamento operado por uma visão pós-metafísica de linguagem de *virada linguística*. Nietzsche e Wittgenstein, apesar de não serem os únicos, nos ajudam na compreensão desta virada, conforme aponta Veiga-Neto (2009). Para este autor, ambos os filósofos consideram a insuficiência da linguagem, na medida em que “[...] só pode falar nela e dela a partir dela mesma, de modo que, não havendo outro lugar de onde falar que não seja um lugar de linguagens – pois o falar já é uma atividade languageira, já é da ordem das próprias linguagens – não é possível ir além dela” (VEIGA-NETO, 2009, p.113). Além disso, tanto para o perspectivismo nietzschiano quanto para o pragmatismo wittgensteiniano, a linguagem deve ser vista como uma coisa deste mundo, porém em um sentido diferente daquele mencionado aqui anteriormente. Ela é deste mundo, pois o que interessa é “desmetafísicar” (VEIGA-NETO, 2009) a linguagem, tirá-la do âmbito das essências e das fundamentações. Tirá-la do âmbito da representação para colocá-la no âmbito da perspectiva – em Nietzsche – ou da pragmática – em Wittgenstein.

A negação das essências impõe à linguagem a impossibilidade desta se referir àquelas. Além disso, o entendimento da linguagem como um sistema arbitrário de signos desloca o que seria a representação para a metáfora. A linguagem teria, de acordo com Nietzsche, um caráter metafórico e retórico quase que inerentes a ela mesma, pois não é logicamente e a partir da essência das coisas que ocorre a sua gênese (NIETZSCHE, 1978). Essas duas dimensões que o filósofo alemão confere à linguagem, longe de serem apenas artifícios usados intencionalmente para produzir convencimentos, teriam passado como que por um “esquecimento”, passando, assim, a atribuir-se o caráter de neutralidade que a linguagem ostenta. Para Nietzsche, assim como para Wittgenstein e Foucault, “[...] não há homologia entre mente e palavra” (GIMBO, 2016, p.145), pois a palavra funciona como evocativa e não como uma “[...] representação interna à mente do sujeito” (GIMBO, 2016, p.145), como afirmava Saussure ao vincular a palavra à imagem acústica (ou o significante ao significado). Nega-se, com isso, a possibilidade de uma “[...] relação originária entre conhecimento humano e a coisa significada”. Resumindo,

[...] o que tal posição propõe é que *ainda* que a linguagem transmita algum tipo de conhecimento, isto não é garantia de que no discurso aceito como verdadeiro não haja nenhum elemento de persuasão e coerção. Consequentemente, a gênese da valoração irrestrita de uma linguagem transparente ao conhecimento puro pode e deve ser posta *em suspeita* (GIMBO, 2016, p.145).

Cabe destacar que toda a discussão nietzschiana sobre a linguagem é feita para se discutir a questão da verdade e é importante que não se tome essa compreensão das dimensões metafóricas e retóricas da linguagem como outra forma de essencialidade (GIMBO, 2016).

Essa discussão a respeito da (in)expressividade da linguagem abre esta tese, pois ela incita a compreender que, mais do que refletir nosso modo de conhecer, ela (a linguagem) institui um jeito de conhecer (LOURO, 2007), e foi isso que se pretendeu mostrar nesta seção: a maneira como as diferentes formas pelas quais o pensamento ocidental tomou a linguagem instituíram as possibilidades do conhecer. Tal argumentação se relaciona com o que é apresentado nas próximas páginas na medida em que se admite que as possibilidades de produção do conhecimento, nesta tese, também estão amarradas na sintaxe, circunscritas pela morfologia, imersas em um campo semântico, enfim, delineadas por essa linguagem que faz muito mais do que comunicar e representar. Como diria Paul Ricoeur, a riqueza da linguagem está no enfrentamento entre o perigo do equívoco e a lei da coerência (FOUCAULT, 2014, p.3). Ou ainda, conforme o próprio Foucault (2008a, p.72), “[...] nos interessamos pela linguagem; no entanto, não por termos conseguido finalmente tomar posse dela, mas antes porque, mais do que nunca, ela nos escapa”.

Além disso, ao mesmo tempo em que entendemos a linguagem como opaca, como fluída, como (im)possibilidade, devemos admitir que a “tarefa de conhecer é sempre incompleta, sem fim” (LOURO, 2007, p.238). O que nos impulsiona, e me impulsiona, pelos caminhos dessa pesquisa.

## 2.2 DA RELAÇÃO ENTRE SUBJETIVIDADE E VERDADE

“[...] a essência da verdade não é uma verdade. É uma problemática, mas uma problemática autêntica em relação às verdades especializadas das ciências atuais”<sup>7</sup>  
(FOUCAULT, 2014, p.1)<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Cabe destacar que o texto ao qual faço referência se trata de uma conversa intitulada “Filosofia e Verdade”, de 1965, da qual participam, além de M. Foucault, A. Badiou, G. Canguilhem, D. Dreyfus, J. Hyppolite e P.



A problemática da verdade, que acompanha o debate filosófico, não vislumbra um possível desfecho, tampouco a diluição ou harmonização de suas inquietações. Podemos reconhecer, entretanto, que as questões em torno da verdade ganham um direcionamento diferente com Nietzsche e, a partir deste, com Foucault. Este último desloca a problemática do que seria “o verdadeiro” e como seria possível alcançá-lo, para a análise dos jogos entre o verdadeiro e o falso, para aquilo que torna possível a verdade e para seus efeitos.

A tradição filosófica nos ensina que o verdadeiro é uma essência; que ele está ou no mundo das ideias, podendo ser acessado pela via da razão, ou está na natureza, podendo ser revelado e descrito por essa mesma razão. O uso da razão, ou o pensamento, seria a forma natural de acesso à verdade. Apenas um desvio, motivado por forças alheias ao pensamento, produziria algo falso: o erro. Basta, então, bem pensar para pensar verdadeiramente; basta conhecer o método para se chegar à verdade (DELEUZE, 2001).

Silva (2003) ao questionar o que seria um conhecimento válido ou verdadeiro, aponta que tradicionalmente tal questão vem sendo respondida

[...] remetendo-se a teorias do conhecimento ou a epistemologias no sentido estrito, isto é, a teorias que adotam de uma forma ou outra, uma concepção do conhecimento como representação (‘verdadeira’), como correspondência ou adequação a alguma suposta e pré-existente realidade, a alguma presumida coisa-em-si (SILVA, 2003, p.37).

Conforme já explicitado anteriormente, as teorizações pós-metafísicas vão colocar em suspenso tal compreensão, destacando o caráter produzido e inventivo da verdade: “[...] a única verdade é aquela que nós criamos” (SILVA, 2003, p.40).

Gimbo (2016) afirma que o texto de Nietzsche intitulado “Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral” é retomado diversas vezes por Foucault e se configura como uma peça fundamental para a compreensão tecida pelo filósofo francês a respeito da filosofia nietzschiana. Em tal texto, Nietzsche se questiona sobre de onde viria a obrigação da sociedade de dizer a verdade; nas palavras do autor: “De onde neste mundo viria [...] o impulso à verdade?” (NIETZSCHE, 1978, p.46). A resposta aponta para questões de ordem moral, nas quais esse impulso à verdade é tomado como um valor absoluto a partir da distinção entre verdade e mentira. O questionamento a respeito da dimensão moral da verdade – de quais forças produzem um sentido valorativo para os discursos, tornando-os verdadeiros

---

Ricœur. Portanto, nem todos os excertos citados são propriamente de autoria de Foucault. Pensando nisso, indicarei sempre em nota de rodapé o autor da citação quando este não for o próprio Foucault.

<sup>8</sup> J. Hyppolite.

ou falsos – empurra a discussão a respeito da verdade e do verdadeiro para uma dimensão interpretativa e inventiva, pois se “O valor expressa uma preferência, uma opção, uma possibilidade” (SILVA, 2003, p.44), a dimensão moral da verdade é muito mais “[...] da ordem da contingência do que da ordem da transcendentalidade” (SILVA, 2003, p.44). Desse modo, “[...] o problema não será tanto a verdade ou a falsidade, num sentido genérico, quanto as condições estratégicas nas quais uma verdade tem se tornado possível e operante, adquirindo a capacidade de modelar a vida e os afetos” (LÓPEZ, 2011, p.47). O que importa é o caráter estratégico da verdade para a produção de efeitos diversos.

Deleuze (2005), no seu livro dedicado à filosofia foucaultiana, argumenta que os jogos de verdade implicam processos, procedimentos. Para Foucault, são as problematizações que dão ao saber o “verdadeiro”, e que essas são práticas de ver e de dizer – instauram visibilidades e enunciações. Essas práticas constituem uma história da verdade. E essa história trata muito menos da produção da verdade no interior do discurso, e muito mais da “vontade de verdade” que opera a separação entre verdadeiro e falso.

[...] o discurso qualificado no verdadeiro é aquele que se impôs sobre outros discursos relegando-os ao terreno do falso e do ilusório, instaurando uma ordem. A *ordem do discurso* é o critério normativo para impor significações, identificar, dizer o que é verdadeiro e o que é falso, o que está certo e o que está errado, o que é delirante e o que é racional, nada mais do que um modo de operar separações (CANDIOTTO, 2013, p.51).

Importâncias e pertinências da problemática da verdade se constituem, para esta pesquisa, a partir da seguinte assertiva: “O discurso verdadeiro, e a emergência do discurso verdadeiro, está na própria raiz do processo de governamentalidade” (FOUCAULT, 2010a, p.169). Essa afirmação, feita por Foucault em seu Curso “O governo de si e dos outros”, faz pensar sobre o processo de condução das condutas (de si, dos outros) a partir de um discurso verdadeiro. Poderíamos pensar, a partir disso, que a ciência, tal como a entendemos na atualidade, produz verdades sobre/da aquilo ao qual se debruça. Porém,

[...] a ciência não descobre a verdade ou não revela uma realidade que lhe seria anterior, mas ela institui ou constitui ao mesmo tempo o problema da verdade e os procedimentos efetivos pelos quais, parcialmente, esse problema pode receber uma série de respostas ordenadas<sup>9</sup> (FOUCAULT, 2014, p.8-9).

Nesse sentido, a presente tese se interroga, de maneira mais genérica, sobre o que se pode fazer com verdades produzidas contemporaneamente e se pergunta, também, pela

---

<sup>9</sup> A. Badiou.

relação verdades-sujeito. Tal modalidade de questionamento insere-se em um campo de possibilidade no qual se coloca o problema do verdadeiro, sendo este um problema filosófico, pois a filosofia se interroga pela “finalidade da verdade, isto é, o que se pode fazer dela [...]” (FOUCAULT, 2014, p.9). Dessa forma, essa seção busca, na esteira das pesquisas feitas por Michel Foucault, tratar dessa relação verdade-sujeito. O autor fez suas análises a partir de práticas coercitivas, de práticas teóricas ou científicas e a partir das práticas de si, pois o que interessava a ele era a constituição de diferentes formas de ser sujeito na sua relação com os jogos de verdade (FOUCAULT, 2012a), uma vez que, para ele, o sujeito seria um efeito dos discursos (verdadeiros). A potencialidade de uma verdade estaria, assim, na sua capacidade de produzir efeitos, e esses efeitos incidiriam sobre os indivíduos, tornando-os assujeitados à verdade. Pensando nisso, venho tentando traçar as linhas que fazem com que os jogos de verdade mobilizados pelo/através do saber<sup>10</sup> numérico produzido pelas práticas avaliativas em larga escala, como efeito e como produção no/do dispositivo da Numeramentalidade, engendram certos efeitos, entre eles, a produção de subjetividades.

As teorizações que embasam esse tipo de estudo, frequentemente chamadas de pós-estruturalistas e, mais amplamente, pós-metafísicas, abandonam a *épistémè* da representação fundada por Descartes, cuja principal máxima é a certeza da existência do “eu” (“Penso, logo existo”). Tais perspectivas abandonam, também, o ideal kantiano de homem como sujeito da razão, capaz de, observando as condições empíricas, elaborar as formas universalmente válidas. Além disso, direcionam também uma crítica ao postulado hegeliano de que o homem seria capaz de desenvolver uma consciência de si através do conhecimento. Nesse sentido, as perspectivas pós-metafísicas questionam<sup>11</sup>, de uma maneira geral, a metanarrativa moderna do sujeito como objeto e origem do conhecimento racional: questionam o entendimento recorrente na filosofia ocidental no qual o sujeito é visto “[...] como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível e a verdade aparece” (FOUCAULT, 2013a, p.20). Silva (2003) argumenta que a existência do “eu” não passa de uma suposição da gramática, que “[...] nos obriga a atribuir uma ação (neste caso, o pensar) a um suposto agente”. Já Foucault

---

<sup>10</sup> “Saber é entendido por Foucault (2004) como o conjunto de elementos necessários e indispensáveis à constituição de práticas sociais, e sua produção é condição para o exercício do poder. Assim, por exemplo, o filósofo considera o conhecimento científico como o conjunto de saberes que se produz dentro da prática científica. Esse entendimento de conhecimento como saber científico relaciona-se à compreensão do autor da Ciência como discurso” (BELLO; TRAVERSINI, 2011, p.857).

<sup>11</sup> Não apenas essas perspectivas produzem esse questionamento, a própria Psicanálise põs em questão a posição absoluta do sujeito (FOUCAULT, 2013).

(2013) indica que deveríamos compreender o sujeito como, a cada instante, sendo forjado no interior da história<sup>12</sup>.

Fica evidente que, ao formular tais críticas, a perspectiva pós-metafísica, da qual são exemplos filósofos como Nietzsche, Wittgenstein, Foucault e Heidegger, cria uma modalidade de pensamento na qual o “sujeito em si mesmo” não existe. Há, para esses autores, uma “Rejeição da transcendentalidade e do caráter originário do sujeito” (SILVA, 2003, p.35). O que existe são posições de sujeito, “formas-sujeito”, subjetividades, que são fabricadas, forjadas, no interior das práticas. Nesse sentido, tal perspectiva instaura um plano de visibilidade e de dizibilidade no qual só faz sentido compreender o sujeito como um efeito. Um efeito das verdades de um tempo histórico.

O entendimento do sujeito como um efeito, retirando dele toda a sua suposta essencialidade, abre caminho para uma busca pelas maneiras como o indivíduo é levado a se reconhecer como sujeito de uma verdade. Foucault coloca como uma regra de método a consideração dessa vinculação verdade-sujeito a partir de uma interrogação sobre a sua constituição histórica. Cabe aqui lembrar Veyne (2011, p.25), quando este argumenta que “a originalidade da busca *foucaultiana* está em trabalhar a verdade no tempo”. E se a verdade é sempre contingente; se ela está fundada apenas no *a priori* histórico, então, as subjetividades também são contingentes e são fundadas “nas fronteiras do discurso do momento” (VEYNE, 2011, p.49).

A vinculação verdade-sujeito, ou, dito de outro modo, os modos de subjetivação, podem ser compreendidos de duas maneiras:

- 1) Como subjetivação/assujeitamento: nesse sentido, o sujeito é objetivado por meio de práticas de saber-poder, produzindo subjetividades que são de certa forma, “coladas” nos indivíduos. Foucault estudou esses modos de subjetivação quando mostrou como a linguística produziu o sujeito falante, como a economia política produziu o sujeito do trabalho. As práticas divisórias também produzem subjetividades desse tipo.
- 2) Como subjetivação no sentido ético: essa forma de subjetivação consiste no estabelecimento de uma relação ética entre o indivíduo e as verdades de seu tempo. Ela é analisada por Foucault quando este estuda as práticas de relação consigo mesmo estabelecidas na antiguidade. Refere-se à forma como cada indivíduo

---

<sup>12</sup> Dessa forma compreendemos a afirmação de Veyne (2011), que intitula um dos capítulos do seu livro “Foucault: seu pensamento, sua pessoa”, de que “Só há *a priori* histórico” (ou “Todo *a priori* é histórico”, na versão Portuguesa). O filósofo francês tira o sujeito da posição de origem e fundamento.

conduz sua própria conduta de maneira ética, fazendo do seu modo de vida uma obra de arte, produzindo singularidades.

Para trabalhar com essa relação verdade-sujeito, buscarei explorar um pouco essas duas formas mencionadas anteriormente: uma mais vinculada a subjetividades e identidades possíveis – sujeição/assujeitamento; e outra mais vinculada a uma constituição ética de si mesmo – subjetivação/singularidades. Nesta seção passo agora a tratar brevemente de algumas dessas formas, pois elas podem nos trazer indícios, ou inspirações para o pensamento, sobre as formas contemporâneas de relação do indivíduo com a verdade. Na seção 5.2 – “Linhas de Subjetivação: o ‘efeito amarra’” – dedicarei a escrita às formas de subjetivação que criam posições a serem ocupadas pelos sujeitos focalizando o Dispositivo da Numeramentalidade.

Foucault vai analisar, especialmente nos últimos Cursos do Collège de France<sup>13</sup>, algumas formas pelas quais a relação verdade-sujeito se estabeleceu ao longo da história, dando destaque às práticas de si gregas e greco-romanas. O autor nos leva a entender que a noção de *parresía* (FOUCAULT, 2010a) pode cobrir um domínio bem amplo, abarcando os significados do “dizer tudo”, do “dizer a verdade” e da “fala franca”, podendo também ser entendida como uma “maneira de dizer a verdade”. Por esses significados, *parresía* não é apenas o enunciado de verdade, e sim uma prática; uma forma de dizer, de falar, de proferir a verdade. Uma posição assumida por aquele que fala e essa posição abre um risco para quem nela se coloca. Foucault sintetiza: “A *parresía* é a livre coragem pela qual você se vincula a si mesmo no ato de dizer a verdade. Ou ainda, a *parresía* é a ética do dizer-a-verdade, em seu ato arriscado e livre” (2010a, p. 64). Ainda nesse sentido, o autor coloca que a condição de verdade é dada pelo indivíduo e não apenas pelo conteúdo do enunciado. Foucault vai mostrando um movimento desempenhado pela *parresía*, a partir dos textos gregos que ele analisa, passando esta de um caráter mais político, no qual o dizer verdadeiro pode ser exercido por qualquer cidadão ateniense, com a finalidade de governar a cidade, para um caráter mais “pessoal”, no qual é o filósofo quem ocupa o lugar de parresiasta e diz-a-verdade ao príncipe, para que este se governe de maneira adequada e, assim, possa governar adequadamente a cidade. Foucault explica, inclusive, que a Filosofia é a detentora do monopólio da *parresía* na medida em que se apresenta como operação sobre as almas.

Ainda na sua analítica da *parresía*, Foucault, ao tratar do problema “filosofia e retórica”, aponta que “não são simplesmente duas técnicas ou maneiras de falar que se

---

<sup>13</sup> Refiro-me aos cursos “A hermenêutica do sujeito” (2010b), “O governo de si e dos outros” (2010a) e “A coragem da verdade” (2011a).

defrontam, [mas] verdadeiramente dois modos de ser do discurso, dois modos de ser do discurso que pretendem dizer a verdade e que pretendem operar a verdade na forma da persuasão na alma dos outros” (2010a, p. 280), e chama esse problema *de ontologia do discurso de verdade*. O filósofo continua argumentando que esses discursos de verdade<sup>14</sup> merecem ser analisados sem que se pergunte a eles por que são falsos em vez de verdadeiros, e então sugere três perguntas a serem feitas ao se pretender fazer uma história das ontologias do discurso verdadeiro, uma história das ontologias da veridicção:

[...] qual é o modo de ser próprio deste ou daquele discurso, entre todos os outros, a partir do momento em que ele introduz no real certo jogo determinado de verdade? Qual é o modo de ser que esse discurso de veridicção confere ao real de que ele fala, através desse jogo de verdade que ele exerce? [...] Qual é o modo de ser que esse discurso de veridicção impõe ao sujeito que o faz, de maneira que esse sujeito possa jogar convenientemente esse jogo determinado da verdade? (FOUCAULT, 2010a, p.281).

Para Foucault, fazer essas três perguntas a todo discurso que pretenda se tornar um discurso de verdade implicaria considerá-lo como uma prática; isto é, um jogo de veridicção que se processa pelo conjunto de regras de produção da verdade: “[...] procedimentos que conduzem a certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda” (FOUCAULT, 2012a, p.276).

Em “A hermenêutica do sujeito”, Foucault (2010b) aponta que a questão a qual ele iria dedicar seus estudos era a das relações, não habitualmente tratadas pela análise histórica, porém, novamente tratadas por ele, do “sujeito” e da “verdade”. Para iniciar esse estudo o autor toma como ponto de partida a noção de “cuidado de si mesmo” (*epiméleia heautoû*). Essa noção grega, que pode ser entendida como “o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo” (2010b) diferencia-se daquela, muito mais explorada, conhecida e repetida, e que se formula no preceito délfico do “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautón*). Foucault nos mostra como esses dois princípios estão atrelados um ao outro e, mais do que isso, mostra que o princípio do “conhece-te a ti mesmo” está, conforme aparece em alguns textos gregos por ele analisados, subordinado ao princípio do “cuidado de si mesmo”. O que Foucault questiona é por que essa noção de “cuidado de si” foi, de certa forma, desconsiderada no modo de pensamento e na filosofia ocidental, ao passo que a noção de “conhece-te a ti mesmo” foi intensamente valorizada? Trago esse questionamento, pois a argumentação de Foucault a esse

---

<sup>14</sup> No curso “O governo de si e dos outros”, Foucault (2010b) utiliza tanto os termos “dizer verdadeiro” quanto “discurso verdadeiro” e “discurso de verdade” aparentemente tratando da mesma coisa. Adoto o termo “dizer verdadeiro” por esse potencializar o caráter normativo dos ditos. Entretanto, mantereí os termos da maneira como o Foucault os utiliza em seu curso.

respeito está relacionada às questões sobre conhecimento científico, bem como às relações verdade-sujeito que interessam a essa pesquisa. Para o autor, a principal razão do apagamento da noção de “cuidado de si” (*epiméleia heautoû*) foi o “momento cartesiano”<sup>15</sup>, na medida em que esse requalificou filosoficamente o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) e desqualificou a *epiméleia heautoû* (cuidado de si), excluindo-o do pensamento filosófico moderno (FOUCAULT, 2010b).

O procedimento cartesiano, ao instaurar a evidência como ponto de partida do procedimento filosófico e ao colocar a existência própria do sujeito como princípio de acesso ao ser, recoloca o *gnôthi seautón*, esse conhecimento de si mesmo, como uma condição de acesso à verdade. Nesse momento em que a história da verdade entra em seu período moderno, temos o conhecimento, e apenas ele, como meio de acesso ao verdadeiro: “[...] o que dá acesso à verdade, às condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento e tão somente o conhecimento” (FOUCAULT, 2010b, p.18). Não é solicitado ao sujeito que ele se modifique ou se altere, a este apenas é solicitada a sua capacidade de conhecer, de reconhecer e de ter acesso à verdade, o que parece ser intrínseco ao próprio sujeito.

Se na Antiguidade a condição de acesso à verdade era a transformação do sujeito, na lógica filosófica da modernidade, as condições de acesso à verdade não passam por aquelas, exercícios, renúncias, modificações do ser mesmo do sujeito. As condições de acesso à verdade são dadas de duas formas: 1) pelas condições internas do ato de conhecer e suas regras, que são definidas no interior do próprio conhecimento (condições formais, objetivas, regras de método, estrutura do objeto, etc.); e 2) pelas condições extrínsecas: quem pode ter acesso à verdade; condições culturais (é preciso passar por instituições para ter acesso à verdade) e condições morais (é preciso esforçar-se, seguir as normas de uma pesquisa, etc.). O que Foucault salienta em relação às condições de acesso à verdade por essa via do conhecimento é que elas não concernem ao sujeito, à sua estrutura enquanto sujeito. Sendo assim, essa verdade não poderia gerar modificações no ser mesmo do sujeito.

A diferença fundamental parece estar no sujeito: com o cuidado de si, temos um sujeito que precisa se transformar para ter acesso à verdade e que é transformado pela verdade à qual acessa. Já recolocando o conhece-te a ti mesmo, temos um sujeito que fundamentalmente pode, por seu ato de conhecimento, ter acesso à verdade sem que nada lhe seja solicitado, do ponto de vista de sua estrutura de sujeito, pois se trata, justamente, de um sujeito

---

<sup>15</sup> Foucault utiliza a expressão “momento cartesiano” a título puramente convencional (FOUCAULT, 2010b).

transcendentalmente constituído. Foucault aponta que com essa mudança entramos em outra era da história das relações entre subjetividade e verdade na qual “A consequência disso ou, se quisermos, o outro aspecto, é que o acesso à verdade, cuja condição doravante é tão somente o conhecimento, nada mais encontrará no conhecimento como recompensa e completude, do que o caminho indefinido do conhecimento” (FOUCAULT, 2010b, p.19). Dessa forma, o autor aponta a impossibilidade de transformação do indivíduo através da verdade acessada pelo conhecimento. Para a filosofia moderna, “[...] prescinde-se do *modo de ser* do sujeito, ao privilegiar as regras de formação do método ou a estrutura do objeto a ser conhecido” (CANDIOTTO, 2008, p.90). Desse modo, por ser capaz de verdade, o indivíduo não pode ser transformado por ela.

Amarrando, então, subjetividade e verdade, temos que “[...] a verdade é produzida valendo-se de um jogo a partir do qual deixa de ser relevante a referência da natureza humana ou do mundo, já que eles inexistem como objetos já dados” (CADIOTTO, 2013, p.62). Nesse sentido, desloca-se a análise do homem que produz a verdade para as práticas nas quais a verdade é inventada, forjada, criada.

Para finalizar esse capítulo e, momentaneamente, essa discussão da problemática da verdade, saliento que me interessa pela filosofia de Foucault, pois vejo como produtiva a “relação interna entre suas questões e suas respostas”<sup>16</sup> (FOUCAULT, 2014, p.8), o que me faz aderir a “sua verdade própria”, utilizando-a nesta tese. E, se essa discussão permanece e reverbera indefinidamente é por que, no horizonte, paira “uma perspectiva do verdadeiro, uma abertura para o verdadeiro”<sup>17</sup> (FOUCAULT, 2014, p.16). Um verdadeiro contingente, interpretativo e inventado, que conduz o fazer dessa pesquisa e deste texto.

\*\*\*

Nesta primeira parte da tese, que chamei de “Prolegômeno: ou das coisas que são ditas antes”, procurei situar o leitor na perspectiva na qual me coloco e a partir da qual toda essa pesquisa foi tornada possível. A seguir, na segunda parte da tese, dedico a escrita ao principal conceito com o qual opero nas análises desenvolvidas: o conceito de dispositivo. Realizo,

---

<sup>16</sup> P. Ricœur

<sup>17</sup> A. Badiou.



também, uma discussão sobre a potencialidade do dispositivo da Numeramentalidade como ferramenta teórica, conceitual e analítica, mostrando algumas de suas linhas constitutivas.

## **PARTE 2**

### **DISPOSITIVO DA NUMERAMETALIDADE SABER, PODER E SUBJETIVAÇÃO**

Conceito de dispositivo. – O dispositivo da Numeramentalidade. – Numeramentalidade como programa de pesquisa. – Numeramentalidade como dispositivo histórico. – Numeramentalidade como grade analítica. – Linhas de poder-saber do dispositivo da Numeramentalidade. – Estatísticas, transformação da qualidade em quantidade, a noção de risco. – Processos classificatórios. – Linhas de subjetivação.

### 3 O DISPOSITIVO DA NUMERAMENTALIDADE: FERRAMENTA CONCEITUAL, METODOLÓGICA E ANALÍTICA

“O que é um dispositivo?” – esse é o título dado ao texto de três autores (DELEUZE, 1990; MORO ABADÍA, 2003; AGAMBEN, 2005) que buscaram compreender a posição estratégica assumida pelo conceito de dispositivo na obra *foucaultiana*. Parece não ser fácil definir e delimitar o que é, afinal, este conceito. Apesar de seu uso extensivo no campo das ciências humanas desde que Michel Foucault tratou do seu “dispositivo disciplinar” (2009) e do “dispositivo da sexualidade” (1988), carecemos, segundo Moro Abadía (2003) de enfoques mais reflexivos e abstratos a respeito da noção.

Mesmo considerando a “poligênese” do conceito de dispositivo, Moro Adabía (2003) aponta que os autores que escolhem trabalhar com essa ferramenta remetem ao trabalho de Michel Foucault com grande frequência. “Dispositivos técnicos”, “dispositivo estratégico”, “dispositivos televisuais” (MORO ABADÍA, 2003), “dispositivo pedagógico da mídia” (FISCHER, 2002), “dispositivo da infantilidade” (CORAZZA, 2004), “dispositivo da maternidade” (MARCELLO, 2004; 2009), “dispositivo pedagógico da arte” (DALLA ZEN, 2011), “dispositivo psicogenético” (CAMINI, 2015), “dispositivo da intersetorialidade” (SANTAIANA, 2015), “dispositivo da antecipação da alfabetização” (CALDEIRA, 2016). Tais termos mostram a proliferação de usos do conceito e sua produtividade para se pensar um espaço de relações saber-poder, no qual a análise das formas de produção e circulação do saber, aliada às formas de condução das condutas de si e dos outros e às formas de subjetividades engendradas por esse jogo se faz necessária e potente.

Foucault estabelece o conceito de dispositivo argumentando que tal conceito amplia o de *épistémè*, utilizado nos seus primeiros trabalhos, especialmente em “As palavras e as coisas” (2007) e “Arqueologia do saber” (2009). O dispositivo faz essa ampliação ao agregar à análise discursiva o eixo do poder e as práticas não discursivas, além de empreender uma análise genealógica. Conforme aponta Marcello (2004), por mais que haja uma definição do que seria o dispositivo<sup>18</sup>, não podemos negar a complexidade que tal conceito carrega justamente por ele agregar elementos díspares, heterogêneos e, entre eles, tecer uma rede de relações (Foucault, 2011b). Além disso, o dispositivo compreendido como as práticas

---

<sup>18</sup> “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo” (Foucault, 2011b, p. 244).

culturais (e históricas) elas mesmas, ao relacionar poder e saber possibilita a constituição de uma grade de análise (CORAZZA, 2004). A questão fundamental que fez com que um conceito como esse fosse necessário na analítica de Foucault foi:

[...] como localizar e compreender um conjunto de práticas coerentes que organizem a realidade social quando não se pode recorrer ao sujeito que a constituiu (ou a uma série de sujeitos observando essas práticas), a leis objetivas ou ao tipo de regras que Foucault acreditou serem alternativas evitadas? (DREYFUS; RABINOW, 2013, p.161).

Nesse sentido, com a desconstrução do sujeito da modernidade capaz de, através da razão, encontrar a verdade, e a suspensão das essencialidades, o autor precisava de algo que estabelecesse uma ligação entre as práticas (discursivas e não discursivas) de um tempo histórico, e, para isso, o conceito de dispositivo foi criado. Entende-se com isso que um dispositivo responde a uma urgência histórica e tem “uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 1979, p.244). Se o dispositivo organiza e torna possível “algo”, é porque “[...] simplesmente faz existir um espaço particular prévio em que esse ‘algo’ pode produzir-se”<sup>19</sup> (PEETERS; CHARLIER, 1999, *apud* MORO ABADÍA, 2003, p.40) (tradução minha). Um dispositivo limita e faz surgir certas práticas (discursivas ou não), ao mesmo tempo em que é sustentado por elas. Pensando nisso, cabe questionarmos: quais são as condições históricas que possibilitam e sustentam a emergência de um dispositivo?

Entende-se, também, que o dispositivo se configura como uma grande rede de relações que se estabelecem entre o dito e o não dito, e possui um caráter estratégico que entrelaça e faz funcionar a relação poder-saber. A metáfora do “entrelaçar” funciona bem para tratar desse conceito, uma vez que diversos autores, especialmente Deleuze, tratam o dispositivo como uma rede, “[...] uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear” (DELEUZE, 1990, p.1). A multilinearidade do dispositivo compreende “[...] linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam [...]” (DELEUZE, 1990, p.4), variando suas posições. Marcello (2009) considera, a partir de Deleuze (1990), que as linhas do dispositivo dizem respeito aos três eixos ou dimensões do trabalho de Foucault:

O primeiro eixo diz respeito à produção do saber ou, ainda, à constituição de uma rede de discursos; o segundo, ao eixo que se refere ao poder (eixo, este, que indicaria as formas pelas quais, dentro do dispositivo, é possível determinar as

---

<sup>19</sup> “[...] simplemente hace existir un espacio particular previo en el que esse ‘algo’ puede producirse” (PEETERS, CHARLIER; 1999, *apud* MORO ABADÍA, 2003, p.40).

relações e disposições estratégicas entre seus elementos); o terceiro eixo diz respeito à produção de sujeitos (MARCELLO, 2009, p.231).

Contudo é preciso destacar que existe uma diferença entre a produção de sujeitos como efeitos de assujeitamentos e como efeitos de processos de subjetivação, como produção de singularidades. Para a presente tese, o interesse está em tratar esse terceiro eixo como o engendramento de uma produção discursiva do sujeito, como efeitos do verdadeiro, ainda que não se negue a possibilidade de resistências e de fugas, de produção de singularidades.

A leitura deleuziana do conceito de dispositivo o considera como uma “máquina de fazer ver e fazer falar” (DELEUZE, 1990, p.1), na qual há curvas de visibilidade e curvas de enunciação. O regime de luz de um dispositivo diz respeito à incidência e à distribuição do visível e do invisível, fazendo aparecer (ou não) um determinado objeto que não existiria sem o próprio dispositivo.

Agregando outros entendimentos acerca do conceito, tem-se outra característica do *dispositivo*, explicitada pela ideia que ele traz de *posição*, a partir do que se compreende “[...] que os elementos que o compõem não são significativos em si mesmos senão que seu significado deriva de sua *posição relativa* dentro do conjunto”<sup>20</sup> (MORO ABADÍA, 2003, p.33) [grifos do autor] (tradução minha). Além disso, os elementos que compõem um dispositivo adquirem significados pela função que desempenham e pelo tipo de relação que estabelecem. Conta, ainda, com uma gama de técnicas, estratégias e táticas que fazem funcionar o poder. No entanto, a partir de Deleuze (1990), compreende-se que o dispositivo não se trata apenas de colocar em uma grade de análise a relação saber-poder; por se tratar de um conceito multilinear, opera-se, também, a produção de modos de subjetivação a partir dessa relação saber-poder. Apesar de haver essas ideias de posição e de função dos elementos no interior de um dispositivo, vale ressaltar que, de modo algum, devemos compreendê-lo como algo estanque. A característica da multilinearidade do conceito implica também em movimento, uma vez que essas linhas não param de se entrecruzar e produzir novos cruzamentos e novos “espaços descontínuos”, pois “trata-se de linhas que se bifurcam, de curvas que tangenciam regimes de saberes móveis e entrecruzados, ligados a configurações de poder e designados a produzir modos de subjetivação específicos” (MARCELLO, 2003, p.79).

Cabe destacar ainda o “engajamento entre dispositivos” (MARCELLO, 2009, p.235), que faz com que a existência de um dispositivo só seja possível pela sua articulação com

---

<sup>20</sup> “[...] que afirma que los elementos que lo componen no son significantes en sí mismos sino que su significado deriva de su *posición relativa* dentro del conjunto” (MORO ABADÍA, 2003, p.33).

outros de seu tempo. Nesse sentido, o movimento de “[...] pensar as estratégias e mecanismos pelos quais um dispositivo se atualiza na linguagem” (MARCELLO, 2009, p.235) também se faz nessa relação entre dispositivos, criando um grande aparato discursivo que, pela incidência das suas forças, produz modos de existência em um tempo histórico.

López (2011, p.47) considera que “O conceito de ‘experiência’ se encontra intimamente vinculado ao conceito de ‘dispositivo’”. Ao relatar o que vinha fazendo em suas pesquisas, Foucault menciona que seu trabalho estava voltado para uma história do pensamento, e que sua análise se daria sobre focos de experiência, nos quais “[...] se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamentos para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis” (FOUCAULT, 2010a, p.5). Foi nessa perspectiva que o autor analisou, por exemplo, a experiência da loucura na nossa cultura, entendendo experiência como a correlação entre “campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 2012b, p.10). É, portanto, a articulação desses três elementos que o autor denomina “foco de experiência”. Para analisar o primeiro desses três elementos, qual seja, a formação dos saberes, Foucault procurou “identificar quais eram as práticas discursivas que podiam constituir matrizes de conhecimentos possíveis” (FOUCAULT, 2008, p.6) e, nessas práticas discursivas, buscou pelas regras que constituíam o jogo do verdadeiro e do falso (formas de veridicção)<sup>21</sup>. Já no que se refere à análise das matrizes normativas de comportamentos, o autor estudou as técnicas e procedimentos através dos quais se pretende conduzir a conduta dos outros e, nesse sentido, procurou colocar em discussão a questão da norma de comportamento e de como essa norma é investida de poder<sup>22</sup>. Para o estudo da constituição do modo de ser do sujeito, o autor direcionou sua análise para as formas como o indivíduo é levado a se reconhecer como sujeito (de um discurso). São as formas de subjetivação e as técnicas que se estabelecem na relação do sujeito consigo mesmo que passam a ser o foco analítico de Foucault<sup>23</sup>.

Embora no conjunto da obra desse autor seja possível localizar essas análises em livros ou em cursos que foram produzidos em momentos diferentes da sua trajetória de pesquisa, é possível estabelecer uma relação metodológica e analítica entre a constituição de saberes, os procedimentos ou técnicas de condução de condutas dos outros e as formas de subjetivação ou técnicas de condução da conduta de si mesmo. O próprio Foucault afirma isso na Introdução

<sup>21</sup> Pode-se localizar essa analítica no livro “As palavras e as coisas” (FOUCAULT, 2007).

<sup>22</sup> O autor focalizou essa discussão ao tomar como objeto de análise a criminalidade e as disciplinas (FOUCAULT, 2009).

<sup>23</sup> Tal foco está localizado na abordagem do comportamento sexual e da história da moral sexual.

do segundo volume da sua “História da Sexualidade” (FOUCAULT, 2012b), ao tratar a experiência como “[...] o entrecruzamento dos mecanismos de saber e de poder que dão forma à experiência de si” (LÓPEZ, 2011, p.48). E é nesse sentido que a aproximação entre dispositivo e experiência se torna possível. Assim, teríamos experiência como produções de um dispositivo. O que nos possibilita pensar “[...] como a partir de estes ‘dispositivos’, foi possível uma determinada “experiência de si” e do outro” (LÓPEZ, 2011, p.49). E nisso se explicita a potencialidade metodológica e analítica do conceito de dispositivo, funcionando como uma ferramenta estratégica para a investigação que aqui se documenta. Porém, cabe salientar que não considero coerente com a filosofia foucaultiana o uso direto, fazendo algo como uma aplicação, de qualquer um dos conceitos-ferramentas que nela encontramos. Tampouco se tem a ideia de que um conceito pode ser refinado progressivamente, tendo sua racionalidade ampliada crescentemente (FOUCAULT, 2009). Desse modo, apoiada em usos de outros autores (AGAMBEN, 2005; DELEUZE, 1990; MARCELLO, 2004; 2009; CAMINI, 2015) o conceito de dispositivo compõe a analítica dessa tese.

### 3.1 O DISPOSITIVO DA NUMERAMENTALIDADE COMO UM PROGRAMA DE PESQUISA

O conceito de Numeramentalidade foi criado por analogia ao conceito *foucaultiano* de Governamentalidade e é entendido “como a combinação entre essas artes de governar e as práticas e as normatividades em torno do numerar, do medir, do contabilizar, do seriar, as quais orientam a produção enunciativa das práticas [...]” (BELLO; 2012a, p.104). Tal conceito propõe uma perspectiva analítica para o estudo

[...] dos processos de governo e ao [do] caráter normativo das linguagens e dos saberes constituintes de tais processos, normatividades essas produtoras, orientadoras e reguladoras de condutas, modos de pensar e agir; normatividades que na contemporaneidade se baseiam fortemente na quantificação, na medição, no uso e registro de números (BELLO; 2012a, p.104).

A analogia entre Numeramentalidade e governamentalidade estabelecida por Bello (2012a, 2012b) remete diretamente à relação entre saber e poder, já que governamentalidade pode ser entendida como uma grade de análise a partir da qual se pode analisar as “relações de poder, ou seja, para analisar a maneira como se conduz a conduta dos homens”

(TRAVERSINI; BELLO, 2009, p.142). Foucault (2012) argumenta que as relações de poder podem ser entendidas como estratégias para se governar, para se conduzir a conduta dos outros. E, por esse ângulo, pretende-se compreender como jogos de verdade se acham imbricados nas relações de poder, pois o discurso verdadeiro está na raiz da governamentalidade (FOUCAULT, 2010a). Esse entendimento favorece uma compreensão acerca do funcionamento e do direcionamento de comportamentos na relação com os outros e consigo mesmo.

Nesse sentido, a Numeramentalidade pode ser entendida como um dispositivo do nosso tempo, que através das suas curvas de visibilidade e regimes de enunciabilidade<sup>24</sup>, organiza práticas numeramentalizadas que produzem formas de ver e de dizer, orientam e incitam modos de pensar e de agir que, por sua vez, criam maneiras de ser na contemporaneidade.

Sobre a potencialidade do conceito, não apenas como dispositivo de uma época, mas, conforme referido em Bello (2012a), como um programa de pesquisa, quatro linhas de ação são traçadas:

1. uma analítica histórico-filosófica a ser empreendida no intuito de se explicar como a nossa sociedade foi aos poucos se numeramentalizando, isto é, como foram se desvinculando os domínios de saber – neste caso, aqueles referentes ao uso das quantidades, dos números, das medidas, das séries - engendrados a partir de práticas sociais, constituindo-se como conjuntos autônomos e heterogêneos de normas, estratégias e ações; ou seja, as disciplinas.
2. uma problematização em torno da produção discursiva, do ponto de vista cognitivo (as numeralizações) e sócio-culturais (os numeramentos), na linha do poder-saber, que têm fabricado sujeitos, identidades culturais, hierarquizado diferenças, com base nos usos, expressões e manejos dessas quantidades, registros, medidas, operações por parte dos indivíduo e de suas instituições.
3. Uma grade de análise para se entender a produtividade da centralidade das quantidades, dos números (medições, índices, taxas), seus registros e usos e que, na racionalidade política governamental neoliberal contemporânea, vem provocando, conduzindo, dirigindo, orientando modos de pensar e de agir dos indivíduos na sociedade;
4. O entendimento de produção de toda uma tecnologia de governmento, no sentido Foucaultiano, de incidência institucional e de gestão (escolas, currículos, campanhas educacionais) para a tomada de decisão e intervenção política com base nos números e seus usos como expressão da verdade (BELLO, 2012a, p.104-105).

Dentro desse programa de pesquisa, a Numeramentalidade já foi utilizada para ensaiar análises como, por exemplo, da inserção dos saberes estatísticos nas práticas curriculares contemporâneas. Bello e Traversini (2011) problematizam a curricularização do saber estatístico nos diferentes níveis de ensino, argumentando que esse saber, quando adquirido na

---

<sup>24</sup> Marcello (2003, p.80) justifica a utilização do termo: “Embora Deleuze (1999) denomine regimes de enunciação, preferi adotar a expressão regimes de *enunciabilidade*, pois creio que assim posso deixar mais claro que tais regimes ultrapassam a dimensão do dito em si mesmo. Ou seja, é o caráter de enunciabilidade que dá condição de existência às enunciações”.



escola, disciplina o olhar do indivíduo sobre o seu cotidiano, fazendo com que o aluno explique e aja sobre o mundo de uma determinada maneira. Além disso, os autores também argumentam que a inserção dos saberes estatísticos nas práticas curriculares responderia à necessidade de administração do risco do social produzindo sujeitos prudentes. Em Bello e Sperrhake (2016) desenvolve-se uma análise na qual se apontou para curricularização do saber estatístico estando de acordo “[...] com demandas e práticas da ordem governamental, revestidas de uma importância epistemológica” (2016, p.423). Analisa-se, também, que a “[...] psicologia do desenvolvimento cognitivo funciona como uma racionalidade, como um modo de pensar o sujeito-aluno infantil para o qual as práticas escolares vinculadas ao ensino do saber estatístico estão moldadas” (2016, p.423), assim, primeiramente, é necessário familiarizar o aluno com a “gramática estatística”, para, posteriormente, avançar tanto para a utilização de ferramentas matemáticas mais avançadas quanto para incluir a curricularização do risco e de seu gerenciamento. Já Bello, Régnier e Sperrhake (2015) analisam como “[...] a normatividade numérica está implicada na produção e modificação de condutas desde um aspecto mais amplo, como a formulação de políticas públicas, até em um aspecto mais micro, como a ação pedagógica de professores em sala de aula” (2015, p.1). Nesse sentido, mostra-se como o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), através de dados produzidos por uma avaliação em larga escala, investe na conduta de professoras alfabetizadoras com vistas a alfabetizar as crianças.

O conceito de Numeramentalidade tem auxiliado também a pensar como e por que o IDEB governa a instituição escolar (BELLO, 2012b), uma vez que essa ferramenta analítica permite discutir

[...] o caráter normativo dos saberes em torno dos índices de desempenho para se governar e se conduzir as condutas dos sujeitos escolares, como uma questão de verdade que orienta modos de pensar e agir pelas práticas curriculares que institui e as posições identitárias que produz (BELLO, 20120, p.26).

Assim, o autor mostra como o índice mobiliza condutas e procedimentos com o objetivo de melhorar o desempenho e a eficiência da Educação escolar.

Kreutz (2012) também faz uso da ferramenta da Numeramentalidade para analisar os números produzidos na área da saúde como uma forma de legitimar o saber dessa área e instituir práticas de governo das populações. O autor analisa a produção de registros numéricos dos Agentes Comunitários de Saúde e de como esses registros integram

mecanismos que regulam e projetam a formação desse profissional, bem como das comunidades que são alvo do programa.

Já Pinho (2013), mobiliza o conceito para analisar as práticas escolares que fazem uso dos números e seus registros. A autora mostra como as práticas escolares, numa problematização indisciplinar da matemática, se constituem como jogos nos quais numerar, ordenar e ler operam estrategicamente nas formas de se conduzir a conduta dos indivíduos.

A Numeramentalidade foi utilizada também para mostrar como as práticas avaliativas de larga escala da alfabetização funcionam como tecnologias de governo da instituição escolar. A análise apontou que as práticas avaliativas conectam saberes pedagógicos e processos de medida para produzir o governo das condutas da população escolar, especialmente das professoras alfabetizadoras, assim como controlar o risco do analfabetismo infantil. (SPERRHAKE; BELLO, 2016).

Tomando o dispositivo da Numeramentalidade como um programa de pesquisa, cabe destacar como a matemática, como um jogo, é entendida e, para isso, retomo a compreensão wittgensteiniana de linguagem, já trabalhada na seção 2.1 – “Da (In)expressividade da linguagem e sua relação com a verdade”. De acordo com Wittgenstein, é a noção de jogos de linguagem que nos permite

[...] pensar em um conjunto amplo e variado de signos que, articulados por regras de significação, constituem formas de pensar objetos empíricos; formas de atribuímos significados às palavras quando operamos com elas em uso, segundo determinadas atividades (BELLO, 2012, p.90).

Nesse sentido, a noção de jogo impele a pensarmos na noção de regras, e é assim que chegamos a uma perspectiva de linguagem como prática regrada e, portanto, normativa. As matemáticas e suas proposições podem, assim, ser tomadas como “[...] normas constitutivas das práticas a partir das quais, sem dúvidas, organizamos nossa experiência empírica” (BELLO, 2012, p.91). Bello (2012) complementa argumentando que a matemática não funcionaria descrevendo uma situação observável, desvelada, descoberta, a ser ou não interpretada, mas que ela faria parte da própria constituição da situação, produzindo-a. Essa concepção normativa da matemática permite que a vejamos não apenas como um campo de saber, numa perspectiva epistemológica, mas também, e principalmente, como um conjunto de regras que constituem práticas que operam no dispositivo da Numeramentalidade, incitando e produzindo condutas, comportamentos e subjetividades. Além disso, “[...] o que denominamos de matemática trata-se de uma maneira muito particular de entender o tempo e

o espaço, de classificar e ordenar o mundo, e de compreender as relações sociais e políticas” (BELLO; RÉGNIER, 2016, p.4). Dessa forma, podemos problematizar o estatuto científico atribuído à matemática, ao mesmo tempo em que entendemos o quanto esse saber pode atuar, e atua, como um “dizer verdadeiro”, investido de poder.

Bello (2012a) considera, ainda, a possibilidade de tratar a Numeramentalidade em meio a processos de *Numeramentalização*, ampliando, com isso, a possibilidade analítica do conceito ao considerar a produção de singularidades numa perspectiva do governo de si sobre si mesmo atrelado a uma formação ética.

Cabe considerar que uma analítica que faz uso do dispositivo da Numeramentalidade não se limita à análise de práticas avaliativas em larga escala, tampouco à ANA, como se procederá nesta tese. A ideia de utilizar esse dispositivo extrapola o que aqui se apresenta. Com isso, quero salientar a potencialidade do conceito para a análise de outras práticas envolvendo números, quantificações, medidas, classificações, etc.

### 3.2 NUMERAMENTALIDADE: UM DISPOSITIVO HISTÓRICO

A Numeramentalidade vem sendo pensada também como um dispositivo histórico. Isso implica mostrar como se tornou possível, paulatinamente, a configuração de práticas numeramentalizadas ou numeramentalizadoras que obedecem a certas regras.

Descartes, no início da filosofia moderna, critica a semelhança, mas não exclui do pensamento racional o ato comparativo, apenas limita-o à forma da **medida** e à da **ordem**. É por meio da **comparação** pela medida e pela ordem que, no século XVII, o pensamento se organiza (GAMBARATO, 2005, p.51).

Em “As palavras e as coisas”, ao tratar do modo de organização do saber a partir do século XVII, Foucault afirma que os atos comparativos pela medida e pela ordem possibilitaram uma nova forma de conhecer, diferente da que se operava anteriormente. Amparando sua análise na obra de Descartes, o autor mostra o deslocamento da comparação como reveladora da ordem do mundo, para a comparação como uma operação de pensamento que vai do simples ao complexo. Medir e ordenar. Dois procedimentos que compõem a ordem discursiva do saber científico. Seria, então, o início do racionalismo: “podemos, se não tivermos na cabeça senão conceitos prontos, dizer que o século XVII marca o

desaparecimento das velhas crenças supersticiosas ou mágicas e a entrada, enfim, da natureza na ordem científica” (FOUCAULT, 2007, p.75). A comparação passa a ser a prova que vai determinar, seja pela medida ou pela ordem, a certeza do conhecimento.

Um primeiro ponto fundamental destacado por Foucault na sua análise da *épistémè* clássica é a relação entre o saber e a *máthêsis*, “entendida como ciência universal da medida e da ordem” (FOUCAULT, 2007, p.78), que apresenta duas características principais: 1) a possibilidade de estabelecer entre as coisas, mensuráveis ou não, uma sucessão ordenada; 2) essa relação não deve ser entendida como uma imposição das matemáticas aos demais conhecimentos. O autor salienta que em grande parte dos domínios de conhecimento emergentes nesse período não há indícios de matematização. A relação, portanto, se dá no estabelecimento de uma ciência da ordem muito mais vinculada a um sistema de signos do que a um sistema numérico. Tal relação se apresentada, segundo autor, na gramática geral (ordem das palavras), na história natural (ordem dos seres) e na análise das riquezas (ordem necessidades). Um segundo ponto que merece destaque é a afirmação de que ao se colocar o conhecimento em ordem através de signos, as empiricidades entram na ordem das identidades e das diferenças. De posse disso, considera-se que essa relação com a *máthêsis* não deixa de aparecer na atualidade, porém, sendo reatualizada no dispositivo da Numeramentalidade, especialmente através dos saberes estatísticos e dos processos de classificação. Assim, poderíamos dizer que passamos de uma *épistémè* em que a *máthêsis* controlava a produção e a organização dos conhecimentos – em uma ordem discursiva –, a um dispositivo da Numeramentalidade no qual as ações de medir e de ordenar são reatualizadas e entram no jogo do poder-saber. Tal reatualização está associada ao disciplinamento dos saberes e a consequente incorporação dos mesmos naquilo que chamamos de ciência. Foucault (2010, p.153) afirma que “A ciência não existia antes do século XVIII” e que o desaparecimento da *máthêsis* “como projeto de uma ciência universal que serviria tanto de instrumento formal quanto de funcionamento rigoroso a todas as ciências” (FOUCAULT, 2010, p.154). O filósofo argumenta que a ciência teria tomado o lugar da *máthêsis* e funcionado como disciplinadora dos saberes. Desse modo, as ações de medir e de ordenar entram no âmbito do fazer científico disciplinado, no qual se estabelece outro modo de relação entre saber e poder e, também, entre saber e verdade. Nesta última, vemos operar a produção da verdade pela produção do conhecimento científico. Este movimento mostra

[...] como foram se desvinculando os domínios de saber – neste caso, aqueles referentes ao uso das quantidades, dos números, das medidas, das séries - engendrados a partir de práticas sociais, constituindo-se como conjuntos autônomos

e heterogêneos de normas, estratégias e ações; ou seja, as disciplinas (BELLO, 2012a, p. 104).

Porém, as práticas classificatórias e os saberes estatísticos, reatualizados no dispositivo da Numeramentalidade, não se restringem ao domínio científico. Se tínhamos uma *épistémè* organizada pela *máthêsis*, medindo e ordenando as práticas em uma ordem discursiva, teremos, posteriormente, um *dispositivo da Numeramentalidade*, que organiza práticas quantificadoras e classificatórias, em uma ordem que não é mais apenas discursiva, é também não discursiva, e abrange não apenas o saber, mas também o poder e a subjetivação. É nesse sentido que somos levados a emergência do dispositivo da Numeramentalidade com uma racionalidade na qual os domínios de saber não funcionam apenas em um âmbito descritivo-discursivo, mas também em um âmbito estratégico-discursivo.

Como apontou Foucault, com a invenção das ciências do homem, e dos sujeitos desses discursos (sujeito que fala, sujeito que produz, sujeito que vive), inventam-se mecanismos disciplinares de modo a normalizar e otimizar a conduta de cada um. Para tanto, o autor analisa as práticas disciplinares que atuam de forma a normalizar condutas no interior de instituições, como o hospital, o exército e a escola. Essas ações tinham como foco o homem-corpo, individualmente, e engendram estratégias, técnicas, exercícios para dele tirar as suas máximas forças:

“[...] nos séculos XVII e XVIII, viram-se aparecer técnicas de poder que eram essencialmente centradas no corpo, no corpo individual. Eram todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade (FOUCAULT, 2010, p.203).

Com a governamentalização do estado moderno (FOUCAULT, 2008), contudo, outra forma de poder passa a atuar, integrando-se ao poder disciplinar. Esse homem-corpo passa a ser visto compondo uma espécie, “[...] uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida [...]” (FOUCAULT, 2010, p.204). Sobre homem-espécie, passa a atuar o biopoder. O foco dessa forma de poder é uma *população* cujos fenômenos e regularidades também precisam ser controlados e normalizados.

A temática do governo ou governo<sup>25</sup>, apesar de não ser o foco central, percorre uma parte significativa da obra de Michel Foucault estando, inclusive, no título de alguns de

---

<sup>25</sup> Veiga-Neto (2002) propõe a utilização de governo, diferenciando-a de governo. Aqui também assumirei tal distinção.

seus cursos do Collège de France, “O governo de si e dos outros” (2010a) e “Do governo dos vivos” (2011), e em vários textos e entrevistas, além de permear diversas discussões empreendidas pelo autor (como sobre a sexualidade e o disciplinamento). Ainda que a preocupação central das investigações de Foucault tenha sido, conforme ele mesmo afirmou em alguns momentos, a constituição do sujeito na sua relação com a verdade – ou como nos tornamos o que somos –, o autor percebeu que a maneira pela qual essa constituição é possível se faz, em grande parte, pelo governo das condutas, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. E é justamente “o encontro entre as maneiras pelas quais os indivíduos são dirigidos por outros e os modos como conduzem a si mesmo” (FOUCAULT, 2011, p.155) que o autor irá chamar de “governo”. Essa compreensão acerca do governo como condução de condutas, especialmente a partir da década de 1980, visibiliza um deslocamento operado pelo autor da noção de poder-saber para a noção de governo pela verdade. Esse deslocamento provoca uma ampliação em seu pensamento e “conecta o interesse em uma ‘política anatômica do corpo humano’ com a investigação dos processos de subjetivação e as formas morais ou políticas de existência” (LEMKE, 2014, p.110).

O dispositivo da Numeramentalidade, com seus procedimentos de medida, de quantificação, de classificação, integra essas duas dimensões de governo dos homens. É nesse quadro que Foucault estabelece a emergência da estatística como um saber do Estado que, nessa transição – nesse processo de governamentalização do Estado que instaura uma nova matriz de racionalidade (FIMYAR, 2009), produz informações necessárias à nova forma de governo que está se estabelecendo.

[...] inicialmente Foucault estabelece a tarefa de redelinear a mudança no olhar governamental no início da Modernidade, nos Estados da Europa ocidental: *dos problemas do território para os problemas da população, da administração dos recursos para a administração do poder sobre a vida* (ou seja, do biopoder), *das ameaças exteriores ao Estado para os riscos internos que emergem em relação à população* (FIMYAR, 2009, p. 38).

A população é esse novo corpo que será alvo do biopoder e de suas técnicas específicas de controle, regulação, monitoramento e normalização. As estatísticas serão convenientes ao governo da população, pois através delas dá-se a conhecer os “[...] elementos que permitem a manutenção e o desenvolvimento das forças” (BELLO; TRAVERSINI, 2011, p.859). As estatísticas se mostram capazes de articular um poder disciplinar, individualizante, com um poder biopolítico, massificante. Pois elas, ao mesmo tempo em que organizam um espaço de visibilidade a partir da distribuição (classificação) daquilo que foi quantificado ou medido,

também colocam em operação, a partir dessas quantificações, mecanismos de previsões, de estimativas, com foco de intervenção em nível global. Ou seja, parte-se de um mapeamento no nível individual – do corpo-homem – para uma intervenção no nível da população – ao homem-espécie. Segundo Desrosières (2004), na década de 1830, passa a ser difundido o argumento que enlaça o discurso probabilístico com as observações estatísticas. O autor argumenta que

Esta construção mantém unidos, por um lado, o aspecto aleatório e imprevisível dos comportamentos individuais e, por outro, a regularidade e, por conseguinte, a previsibilidade do cálculo estatístico desses atos individuais através da noção de *homem médio*. Se apoia na generalidade da distribuição gaussiana de probabilidade (a futura ‘lei normal’) e também nas séries da ‘estatística moral’ (matrimônios, crimes, suicídios) elaboradas pelas oficinas estatísticas (DESROSIÈRES, 2003, p.24) (tradução minha)<sup>26</sup>.

Conforme apontado na citação, a noção de *homem médio* congregaria esse caráter individualizante e totalizador possibilitado pela estatística.

É interessante considerar que Foucault localiza a emergência dessa preocupação com a população com sua correlata forma de poder – o biopoder – na segunda metade do século XVIII, mesmo século em que localizou a emergência da ciência como forma de organização do saber, em detrimento da *máthêsis*. Podemos considerar que esses fatores seriam pontos de proveniência para a emergência do dispositivo da Numeramentalidade, reatualizando tanto as formas de medir e ordenar no âmbito científico e de produção da verdade, quanto na utilização desses conhecimentos no âmbito da gestão do Estado, investindo-os de poder, contribuindo para o processo de governamentalização do Estado.

Nesse sentido, o dispositivo da Numeramentalidade apresenta os seus primeiros traços como uma *reatualização* das práticas de medir, de quantificar, de classificar – anteriormente organizadas pela *máthêsis* – com vistas a responder a essa nova racionalidade, na qual se “[...] outorga valor de verdade aos números, permitindo o governo das instituições sociais e a modelação das condutas, com impactos na tomada de decisão de caráter político” (BELLO; RÉGNIER, 2016, p.6). É por esse caráter de normativo dos números e das estatísticas produzidas no dispositivo da Numeramentalidade que se extrapola o domínio científico e da

---

<sup>26</sup> “Esta construcción mantiene unidos, por um lado, el aspecto aleatorio e imprevisible de los comportamientos individuales y, por otro, la regularidade y, por consiguiente, la previsibilidad del cálculo estadístico de dichos actos individuales a través de la noción del *hombre médio*. Se apoya em la generalidade de la distribución gaussiana de probabilidade (la futura ‘ley normal’) y también em las series de la ‘estadística moral’ (matrimonios, crímenes, suicídios) elaboradas por las oficinas de estadística”.

disciplina, pois há ações de governo atreladas a esses números, que além de organizar formas de ver o “real”, operam na orientação e na condução de condutas.

### 3.3 O DISPOSITIVO DA NUMERAMENTALIDADE: UMA GRADE ANALÍTICA

Tendo em vista o que foi apresentado anteriormente, toma-se o *dispositivo da Numeramentalidade*, também, como uma grade de inteligibilidade, como um aparelho, com o objetivo de focar um problema histórico específico (DREYFUS; RABINOW, 2013),

[...] no qual se organizam formas de fazer ver e dizer; formas de se organizarem maneiras de expressar e constituir racionalidades de governo, isto é, ferramentas de compreensão das tecnologias de instituição e de gestão das pessoas que afetam a tomada de decisão de caráter político; formas de se relacionar consigo mesmo e com os outros a partir das quantificações e medições visibilizadas e visibilizadoras (BELLO; SPERRHAKE, 2015, p.3-4).

Bello (2012a) destaca que a Numeramentalidade pode ser vista não apenas como um dispositivo, mas também como uma ferramenta metodológica e conceitual para se entender a produção de tecnologias de governo das instituições e das práticas de gestão (das escolas, dos currículos, das práticas pedagógicas, etc.) com impactos na tomada de decisão de caráter político. A ideia de tecnologia agrega à ideia de prática as noções de estratégia e tática: “Com efeito, estudar as práticas como técnicas ou tecnologias consiste em situá-las em um campo que se define pela relação entre meio (táticas) e fins (estratégias)” (CASTRO, 2009, p.412). Além disso, a ideia *foucaultiana* de tecnologia congrega a dimensão do poder voltado para os outros, (podendo ser nomeada de tecnologia de governo), e a dimensão do poder voltado para si mesmo, ao tratar das tecnologias de si ou de subjetivação, direcionadas para a maneira de regular a conduta de si mesmo. As tecnologias de governo, portanto, necessitam de um discurso verdadeiro, de táticas e de finalidades.

Tomar a Numeramentalidade como o dispositivo que amarra tecnologias de governo, táticas, jogos de verdade e estratégias mostra-se produtivo para a presente pesquisa, pois se pode compreender como, em certo período histórico, “se operam práticas, constituem-se discursos e identidades, regulam-se condutas, incitando-se, sempre que possível, a processos de subjetivação” (BELLO, 2012b, p.22).



A compreensão do conceito de dispositivo formulada por Agamben (2005, p.13) vem ao encontro do que venho tentando argumentar a respeito da Numeramentalidade: “[...] chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2005, p.13).

Foucault explicita sua vontade ao estudar a sexualidade da seguinte forma: “Gostaria de passar em revista não somente esses discursos, mas ainda a vontade que os conduz e a intenção estratégica que os sustenta” (FOUCAULT, 1988, p.15). Desse modo, sou levada a problematizar porque os números, e também as classificações, são percebidos tão inequivocamente, com tanta certeza e solidez em nossa sociedade; porque, mesmo quando são questionados, não é possível deles livrar-se; como esses signos e seus processos são tão valorizados pela sua veracidade, enquanto outros signos (linguísticos, imagéticos) não o são. A que vontade de poder, a que intenção estratégica, responde a centralidade dos números na contemporaneidade? “Em suma, trata-se de determinar, em seu funcionamento e em suas razões de ser [...]” (FOUCAULT, 1988, p.17) o jogo de saber-poder que sustenta, na nossa sociedade contemporânea, um dispositivo da Numeramentalidade.

Os aspectos do programa de pesquisa proposto por Bello (2012a) serviram de inspiração para a realização desta pesquisa, porém, foram considerados de maneira interessada, pois a abrangência do Dispositivo da Numeramentalidade engloba as diversas práticas envolvendo a produção numérica, seus usos e seus significados. Seria, portanto, impossível descrever tal abrangência em uma tese de doutorado. Diante disso, para este estudo, escolhi trabalhar com uma das formas de produção numérica atualmente muito utilizada no campo da Educação: as práticas avaliativas externas em larga escala. E, dentro dessas, tomei a Avaliação Nacional da Alfabetização como foco empírico. Com essas escolhas, dentre os conhecimentos numéricos existentes, privilegia-se os números produzidos pela estatística, uma vez que é ela, através de seus procedimentos, métodos e instrumentos, que é acionada para a produção dos números advindos das práticas avaliativas em larga escala.

Tomar as estatísticas no dispositivo da Numeramentalidade permite compreender a produção de um aparato discursivo – e técnico – que, calcado na objetividade científica, pode ser capaz de “[...] fazer suas verdades conduzirem a conduta de professores e alunos” (CAMINI, 2015, p.109). Foucault afirma que a família é um dos “elementos táticos mais preciosos” para o funcionamento do dispositivo de sexualidade (FOUCAULT, 1988, p.122). Em analogia, considero que as estatísticas são elementos táticos preciosos para o funcionamento do dispositivo da Numeramentalidade, especialmente quando pensamos nesse

dispositivo no âmbito da Educação, como é o caso desta pesquisa. Porém, a estatística não é o único saber que considero precioso para o dispositivo em questão. Os processos classificatórios também operam no interior do dispositivo da Numeramentalidade. Ambos constituem-se como linhas de poder-saber desse dispositivo.

## 4 ALGUMAS LINHAS DO DISPOSITIVO DA NUMERAMENTALIDADE

Neste capítulo, busca-se traçar algumas linhas que compõem o dispositivo da Numeramentalidade. Aqui, ainda buscarei tratar do dispositivo de uma maneira ampla, para na terceira parte desta tese, considerá-lo mais especificamente em relação à Avaliação Nacional da Alfabetização – momento em que as linhas de outros dispositivos se cruzarão com as traçadas aqui. Nesse sentido, considera-se que as linhas de um dispositivo “[...] não possuem coordenadas constantes; seguem direções diferentes; suscitam outras linhas que se cruzam e se mesclam; variam e mudam de posição; formam processos em desequilíbrio” (CORRAZA, 2004, p.46-47). Na próxima seção, trata-se de evidenciar algumas linhas de poder-saber do dispositivo da Numeramentalidade. Essas linhas instauram um regime de visibilidade e dizibilidade que é efeito do dispositivo e, ao mesmo tempo, produz o próprio dispositivo.

### 4.1 LINHAS DE PODER-SABER: AS ESTATÍSTICAS E OS PROCESSOS CLASSIFICATÓRIOS

Pela medida e pela ordem que impõem, e como reatualizações da *máthêsis*, os saberes estatísticos e os processos de classificação se configuram como linhas de saber que operaram e fazem funcionar o dispositivo da Numeramentalidade, estabelecendo padrões para as ações de medir e ordenar. Essas linhas de saber não deixam de ser, também, linhas de poder, pois produzem as curvas de visibilidade e regimes de enunciabilidade do próprio dispositivo, ou seja, balizam aquilo que pode ser dito e visto, articulando “o poder de nomear, de mostrar e de ser o lugar de sentido e de verdade” (MARCELLO, 2003, p.81).

As linhas de força de um dispositivo “são aquelas que mais nos ‘dizem’ sobre a criação e a disposição estratégica de práticas discursivas” (MARCELLO, 2003, p.86). Elas se exercem e se articulam com e sobre as linhas de saber, em uma relação de reciprocidade e não de unilateralidade. Segundo Deleuze (1990), ao se falar em linhas de força, está se falando da dimensão do poder<sup>27</sup>. E, já que as linhas de força conduzem os vetores do poder na sua

---

<sup>27</sup> Não farei aqui um apanhado, que certamente seria interessante, a respeito do deslocamento operado por Foucault na concepção de poder. Cabe apenas destacar que ao se tratar da dimensão do poder, não se está

relação com o saber, tratarei nesta seção das linhas de poder-saber de maneira articulada. Desse modo, mostra-se como as estatísticas e os processos classificatórios são investidos de poder e produzem efeitos no dispositivo da Numeramentalidade.

Sabendo que os objetos constituídos por/submetidos a uma análise *foucaultiana* não são fixos no tempo, faz-se necessário a descrição da emergência desses objetos discursivos, neste caso, as estatísticas e os processos/formas de classificação. Objetivar-se-á, portanto, descrever o “murmúrio anônimo” (DELEUZE, 2005, p. 28), que configura esses objetos e permite que se diga sobre eles certas coisas e não outras em seu lugar.

#### 4.1.1 Estatística: confiança em números

Ciência é medição, sempre nos ensinam. Fazemos medições cuidadosas e as usamos para encontrar fórmulas matemáticas que descrevam a natureza (SALSBURG, 2009, p.27).

Ao se atentar para os saberes e práticas produzidos pela modernidade, podemos localizar algumas que possuem o estatuto de verdade do saber científico e, dentre elas, os saberes e práticas que se utilizam de números parecerem figurar em um campo de inquestionabilidade. Dentre as práticas que se utilizam dos números saliento a estatística como uma que, na atualidade, considerando o dispositivo da Numeramentalidade, está profundamente implicada nas práticas avaliativas em larga escala e na produção científica de uma forma mais ampla.

Nesta seção busco trazer alguns indícios sobre a constituição da estatística como um campo científico e sobre sua utilização pela ciência moderna. Além disso, busco mostrar como esse saber, investido de poder, passa a ser útil ao Estado e ao governo. A questão que guia a busca pelo material é aquela proposta por Foucault (2013, p.17): “como se puderam formar domínios de saber a partir de práticas sociais?”. Uma parte desse caminho certamente foi percorrido pelo próprio Foucault (2008b) ao trabalhar com a emergência da economia política como discurso para a gestão da população; porém o autor não avança para o entendimento das ferramentas estatísticas mais sofisticadas e da sua utilização no campo científico. Ainda assim, a ideia que Foucault lança mão para analisar a formação de domínios

---

considerando apenas o poder que emana do Estado e de seus aparelhos, como exército, a justiça ou a polícia. Considera-se que “Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas [...]” (FOUCAULT, 2015, p.226). Assim, “o poder está em toda parte” (FOUCAULT, 1988, p.103), ele se exerce muito mais do que se possui, seu vetor de força é reversível e, importante salientar também, que a existência do poder supõe a existência de resistência.

de saber se mostra interessante e produtiva na medida em que “[...] não somente faz aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento” (FOUCAULT, 2013b, p.18). Nesse sentido, não apenas um campo de saber aparece, com a estatística, mas também aquilo que Hacking (2009) chamou de “tipos de pessoas”.

Antes de resgatar um pouco da história da estatística, cabe uma distinção entre alguns termos. *A Estatística* como uma ciência, pode ser entendida como “um conjunto de técnicas matemáticas de tratamento dos dados numéricos” (BESSON, 1995, p.17) ou ainda como “um conjunto de métodos (métodos estatísticos), especialmente apropriados [...] ao tratamento de dados numéricos afetados por uma multiplicidade de causas” (MEMÓRIA, 2004, p.10). Pode ser dividida em *estatística descritiva* e *estatística probabilística ou inferencial* e faz uso da matemática para a coleta, registro, análise e interpretação dos dados. Já *as estatísticas* (taxas, índices, números), conforme definição de Besson (1995, p.18) “são os resultados da observação [...] aparecem, assim, como uma medida dos diferentes aspectos da realidade”. O autor salienta que as estatísticas não refletem a realidade<sup>28</sup> observada, mas sim o olhar que a sociedade coloca sobre si mesma. Há, também, em relação às palavras “estatística” e “estatístico” uma tensão entre dois pontos de vista: a dimensão administrativa e dimensão científica.

Para alguns, é uma atividade administrativa de registro de dados diversos que conduzem a números indiscutíveis adotadas pelo debate social e que orientam a ação. Para outros, é um ramo da matemática, que se ensina na universidade e do que se utilizam outras ciências: biólogos, médicos, economistas, psicólogos (DESROSIÈRES, 2003, p.27)<sup>29</sup> (tradução minha).

Para tratar de estatística é preciso falar da matemática, uma vez que “[...] os modelos estatísticos da realidade são matemáticos” (SALSBURG, 2009, p.16). Nesse sentido, a matemática atua como uma forma de representação da realidade. Não apenas os signos linguísticos irão classificar o mundo, mas também os numéricos passam a exercer esse papel, e com uma carga de objetividade muito maior, uma vez que os números são entendidos como livres e isentos, pois não expressariam juízos. Eles “simbolizam um conhecer externo e prévio

<sup>28</sup> No referencial teórico que guia esta tese, não se entende que haja “a realidade”, a espera de ser quantificada e medida pela estatística, mas sim que a estatística contribui para as possíveis compreensões do que seria “a realidade”.

<sup>29</sup> “Para unos, es una actividad administrativa de registro de datos diversos que conduce a cifras indiscutibles adoptadas por el debate social y que orientan la acción. Para otros, es una rama de las matemáticas, que se enseña en la universidad y que utilizan otros científicos: biólogos, médicos, economistas, psicólogos”.

que se leva aos objetos” (SENRA, 2005, p.33), eles não estão nas coisas, mas são atribuídos a elas.

A ciência chegou até o século XIX acreditando que haveria um “[...] número de fórmulas matemáticas [...] capazes de descrever a realidade e prever eventos futuros” (SALSBURG, 2009, p.13). Foram as leis matemáticas de Newton, que conceberam o conceito de um Universo mecânico no qual a intervenção divina não possuía função e seus eventos futuros seriam determinados pelos ocorridos no passado. Tal conceito de universo convenceu a cultura popular que passou a aceitar essa posição filosófica. Essa posição era sustentada pela premissa de que o conhecer implicaria a presença dos números (SENRA, 2005). Essa ordem científica era pautada nas ciências naturais e, sendo assim, para fazer ciência era necessário o observar e o experimentar com vistas a obter “a verdade calculada e mensurada, capaz de autorizar a realização de previsões” (SENRA, 2005, p.33). Com frequência, no entanto, essas fórmulas matemáticas não se ajustavam ao observado, o que motivou a invenção da “função erro” por Laplace<sup>30</sup>, a qual se acreditava tornar-se desnecessária conforme a precisão das medições avançasse. Dessa forma, quanto mais precisa a matemática utilizada, menos erros se obteriam, o que coloca as possíveis incorreções como decorrentes do método utilizado e, assim, a busca por métodos mais apurados torna-se uma meta. Contudo, o que aconteceu foi o contrário: quanto mais precisas as medições se tornavam, novos erros apareciam. Diante de tal quadro a “[...] ciência começou a trabalhar com um novo paradigma, o modelo estatístico da realidade” (SALSBURG, 2009, p.14). Salsburg (2009) destaca uma mudança filosófica profunda representada pela visão estatística da ciência, que abalou a visão determinista que se tinha até o século XIX.

A ideia de que a estatística, e os números em geral, são precisos e corretos circula em nossa sociedade e, apesar de algumas críticas e questionamentos, “Julgamos que ficamos objetivos na medida em que cada vez mais colocamos nossa confiança em números” (PORTER, 1995 *apud* HACKING, 2009, p.20). Salsburg (2009) ao descrever experimentos realizados em uma aula de física, salienta que frequentemente os alunos obtêm resultados diferentes do esperado, o que é tido pelo professor como uma falha na observação do fenômeno. Contudo, o autor ressalta que o que “[...] se costuma obter com um experimento é uma dispersão de números, nenhum dos quais é correto, embora todos possam ser usados para chegar a uma estimativa próxima do valor correto” (SALSBURG, 2009, p.28). Nesse sentido, mesmo em uma área na qual a precisão é fundamental – a física, por exemplo – vemos que as

---

<sup>30</sup> Pierre Simon Laplace viveu entre 1749 e 1827. Foi matemático, astrônomo e físico.

práticas não são precisas em suas medições, mas sim que elas constroem distribuições, dispersões. Estamos falando, portanto, *de probabilidade de valores e não de certeza de valores*. No entanto, a ciência, sabendo disso, cria um modelo estatístico capaz de “descrever a natureza matemática dessa aleatoriedade” (SALSBURG, 2009, p.28). Ou seja, até o erro e o incerto devem ser calculados. Laplace, em 1820, descreveu a primeira fórmula matemática de distribuição do erro, que estava associada a esses “pequenos erros sem importância” e ficou conhecida como distribuição normal ou “curva em forma de sino”. Pearson<sup>31</sup> avançou nesse entendimento e compreendeu que não apenas os erros teriam uma distribuição probabilística, mas também as medidas: “Tudo que medimos é na realidade parte de uma dispersão aleatória, cujas probabilidades são descritas por uma função matemática, a função de distribuição” (SALSBURG, 2009, p.29). Para a identificação dessa distribuição são utilizados quatro parâmetros: a média, o desvio padrão, a simetria e a curtose<sup>32</sup>. Esses modelos de distribuição matemáticos são usados por sociólogos e economistas para descrever os comportamentos da sociedade. Outro mecanismo da estatística para “limpar” os dados que analisa ou produz a fim de torná-los mais precisos é a “análise de covariância”, que é um método utilizado para eliminar efeitos que não fazem parte do experimento, mas podem ser localizados e medidos.

Em seu livro “Uma senha toma chá...: como a estatística revolucionou a ciência do século XX” (2009), David Salsburg, ao longo dos capítulos, cita exemplos de aplicações da estatística (seus diferentes métodos e modelos) para as mais diversas áreas da ciência, mas não somente: um dos exemplos conta sobre a probabilidade de uma senhora acertar se o seu chá havia sido servido sobre o leite ou o contrário. Outros exemplos de uso são citados, tais como: índices de fertilidade de plantas, dados pluviométricos, produção de grãos, aprendizagem de um aluno, altura média dos homens e mulheres, movimento dos planetas, comprimento do bico de tentilhões, comparação da distribuição do volume de crânios de cemitérios antigos com crânios de homens e mulheres atuais, concentração de células em leveduras, influência da chuva na plantação do trigo, examinar a frequência de ondas na costa do Pacífico, etc. Elenco aqui alguns desses usos da estatística na prática científica para que percebamos a dispersão dessa verdade no tecido social.

Para o paradigma científico instituído na Modernidade, há uma valorização da quantificação, como podemos inferir a partir da variedade de campos de saber que se utiliza

---

<sup>31</sup> Karl Pearson viveu entre 1857 e 1936. Foi o fundador do Departamento de Estatística Aplicada da Universidade de Londres e um dos fundadores da revista *Biometrika*.

<sup>32</sup> “1. A média – valor central a partir do qual as medições se dispersam; 2. O desvio padrão – o quanto a maioria das medições se dispersa em torno da média; 3. Simetria – o grau em que as medições se acumulam em apenas um lado da média; 4. Curtose – o quanto as medições raras se afastam da média” (SALSBURG, 2009, p.29).

de métodos quantitativos. Para que um conhecimento seja relevante ele precisa ser expresso em números. “Conhecer, sob essa ordem científica, significa mensurar; e o rigor afere-se pela precisão das mensurações” (SENRA, 2005, p.34). Conhece-se pelas quantidades. O deslocamento do qual tratamos anteriormente, a respeito das mudanças no entendimento da linguagem e do conhecer por volta do século XVII, aparece operando no saber científico quando esse passa a tomar as semelhanças e as diferenças não mais no “jogo infinito das similitudes” (SENRA, 2005, p.34), pela via das reflexões, das analogias, das simpatias e antipatias, mas as toma na sua medida, mensurada numericamente, ou seja, representada através de um número: numeramentalizada. Podemos dizer que a busca de Descartes pela universalização da comparação encontra sua ancoragem nesse uso dos números e da medida para atribuição de ordem às coisas. Com o lugar do conhecer marcado pelo uso dos números e das medidas, o objetivo da Ciência Moderna passa a ser “[...] a formação de um *quadro ordenado e explicativo* dos fenômenos naturais – fenômenos do mundo físico e do mundo humano, individual e social” (CARAÇA, 1989, p.107, grifos do autor). Para que os fenômenos e as dinâmicas do “mundo humano, individual e social” pudessem entrar no jogo científico, era preciso realizar uma operação de transformação das qualidades em quantidades.

A qualidade pode ser entendida como uma relação entre objetos e, nesse sentido, ela não reside no objeto, portanto sendo uma construção da linguagem. Algumas qualidades admitem graus de intensidade, permitindo comparações como *mais que, menos que, maior que, menor que*. O entendimento mais corrente é que *quantidade* é “aquilo que é objecto de medida, ou, pelo menos, aquilo que, por natureza, admite ser medido [...]” (CARAÇA, 1989, p.116). Certas qualidades, entretanto, podem ser medidas sem que sejam a elas atribuídos um número. A possibilidade de medir as qualidades é historicamente determinada. Algumas qualidades eram consideradas quantificáveis em certo momento, mas não se tinha para elas uma graduação numérica. As qualidades que são passíveis de admitirem graus de quantidade podem ser ditas como variáveis contínuas, diferente das variáveis discretas ou dicotômicas, nas quais ou se é/possuí ou não se é/possui determinado atributo. Tal é o caso do conceito de alfabetização, que seria dicotômico, pois se admite apenas dois estados: alfabetizado ou analfabeto; diferente dos conceitos de letramento/alfabetismo, tomado por alguns autores como um continuum. Soares (2006) desenvolve um texto a respeito das dificuldades de avaliar e medir o avanço nas habilidades de leitura e escrita, indicando a necessidade de definições e critérios a respeito do que se quer avaliar.

Caraça (1989), em seu livro sobre conceitos fundamentais da matemática, argumenta que existe um primado da explicação quantitativa na ciência moderna, corroborando os



argumentos já apresentados, a partir do qual a busca por medir e tentar explicar os fenômenos por suas variações de quantidade se torna a regra. Nesse sentido, o autor afirma que “[...] em todos os ramos do conhecimento, há esta tendência para o quantitativo, para a medida, de modo tal que pode afirmar-se que o estado *propriamente científico* de um ramo só começa quando nele se introduz a *medida* e o estudo da variação quantitativa como explicação da evolução qualitativa” (CARAÇA, 1989, p.125), e cita como exemplos a Psicologia e a Sociologia que se emanciparam da descrição verbal para poder atingir, segundo ele, a idade da adolescência científica.

Obviamente tal entendimento foi tanto corrente quanto questionado pelos pesquisadores das ciências humanas. Ainda assim, podemos perceber que tal compreensão está em consonância com a forma de pensar que se instaurou a partir do século XVII e que já foi aqui discutida, na qual a medida e ordem organizavam e possibilitavam o conhecimento. Portanto, podemos pensar que a transformação das qualidades em quantidades, no âmbito das ciências humanas, estava vinculada a essa possibilidade do conhecer, e se intensifica e se diversifica quando essa *máthêsis* se reatualiza no dispositivo da Numeramentalidade.

Essa utilização da medida e da quantificação com dados numéricos também passa a ser observada na estatística a partir da metade para o final do século XVII, pois antes esta se utilizava de descrições não numéricas. Traversini e Bello (2009) abordam alguns aspectos da história da estatística e o que se pode perceber, é que a utilização de signos numéricos não foi algo que acompanhou desde sempre o que se denominou de “estatística”. Um trecho do livro *The political anatomy of Ireland*, de 1690 e de autoria de Sir William Petty, explicita esse argumento:

O método que adotei para fazê-lo ainda não é muito costumeiro; ao invés de usar apenas palavras comparativas e superlativas e argumentos intelectuais, tratei de (como exemplo da aritmética política que há tempos é meu feito) exprimir-me em termos de número, peso e medida; de usar apenas argumentos baseados nos sentidos e de considerar somente as causas que têm fundamento visível na natureza, deixando à consideração de outros as que dependem das mentes, das opiniões, dos apetites e das paixões mutáveis de determinados homens (PETTY, 1996, p. 111)<sup>33</sup> (tradução nossa).

Porém, um aspecto parece ser recorrentes nas obras analisadas por Traversini e Bello (2009): a utilização das informações estatísticas (sejam elas numéricas ou não) pelos

---

<sup>33</sup> “The method I take is not yet very usual; for instead of using only comparative and superlative words, and intellectual arguments, I have taken the course (as a specimen of the political arithmetic I have longed aimed at) to express myself in terms of *number, weight, or measure*; to use only arguments of sense, and to consider only such causes, as have visible Foundations in Nature; leaving those that depend upon the mutable minds, opinions, appetites, and passions of particular men”.

administradores do Estado e para a comparação entre os Estados. Nesse sentido, apoiados em Desrosières (2008, p.10), Belo e Sperrhake argumentam que as quantificações, codificações, medições capturam o sentido amplo dado por Desrosières (2008, p.10) em que quantificar expressa e faz existir sob uma forma numérica o que, antes, era expresso por palavras e não por números. De outro modo, a ideia de medir implica que qualquer coisa existe em uma forma já mensurável conforme uma metrologia realista, como a altura de qualquer objeto. Isto é, a quantificação (ou a ação de fazer um número), supõe que ele seja desenvolvido e elaborado a partir de uma série de convenções socialmente admitidas envolvendo as comparações, as negociações, os compromissos, as traduções, os códigos, os cálculos, conduzindo à configuração de um número. A medida vem em seguida, como um conjunto regulado pelas suas convenções. A medida é formada pelas operações que criam novas formas de pensar, de representar, de exprimir o modo de agir sobre ele. O objeto do real tornar-se-á aquilo que a medida dele mesmo expressar (BELLO; SPERRHAKE, 2016).

Essa ideia de mensurar os fenômenos, os movimentos, os processos buscando transformá-los em uma medida levaria a uma maior objetividade dos dados apresentados? Podemos considerar que as práticas avaliativas e, portanto, a medição dos conhecimentos através de uma prova ou teste, seriam processos de transformação de uma qualidade, um conhecimento, um desempenho, uma performance, em uma quantidade (a nota da prova, ou de um teste, um índice escolar, um indicador social)?

Os estudos foucaultianos permitem que se desloque a questão do saber do âmbito linguístico para conferir-lhe um viés estratégico, marcado pela questão do poder. Assim, podemos compreender a assertiva de Foucault de que o poder produz saber, “[...] que exercer o poder cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações, as utiliza” (FOUCAULT, 2015, p.170), e, é claro, que “[...] o saber acarreta efeitos de poder”. A estatística visibiliza de forma muito clara essa relação entre saber e poder, e podemos encontrar na obra foucaultiana uma analítica de como, no momento de governamentalização dos Estados, o saber estatístico foi demandado estrategicamente para exercício do poder de maneira eficaz. Desrosières (2004, p.32) afirma que a reputação da estatística moderna como “[...] um componente importante da linguagem necessária para o dizer e fazer das sociedades [...]”<sup>34</sup> (tradução minha) se construiu a partir da relação entre “duas formas de autoridade”: ciência e Estado. Foucault (2008b) argumenta que a estatística como ciência do Estado<sup>35</sup> fornece um conjunto

<sup>34</sup> “[...] um componente importante de ese lenguaje necesario para el decir y hacer de las sociedades”.

<sup>35</sup> A invenção do termo – *statistik* – é atribuída ao alemão Gottfried Achenwall no ano de 1749, e diz respeito à “constituição de fatos notáveis a respeito do Estado” (BELLO; TRAVERSINI, 2011, p.858).

de análises e saberes sobre as diferentes dimensões que o compõem na forma de dados quantitativos que possibilitam a tomada de decisão sobre como governar. Assim, “[...] destacamos a relação existente entre ‘práticas de poder’ e ‘práticas de saber’, entre governo e conhecimento [...]” (BELLO; SPERRHAKE, 2016, p.418).

Ao analisar a constituição do Estado moderno, o autor percebeu que a reorganização das ações operada no momento em que houve o deslocamento da preocupação com o território para a preocupação com a população<sup>36</sup>, instituiu um novo modo de governar, diferente da soberania que imperava até então. Nesse novo modo de governar, a ação do governo é definida como a disposição de coisas tendo em vista um fim adequado e nesse sentido, há “uma pluralidade de fins específicos” (FOUCAULT, 2008b, p.132). Toda essa série de finalidades, que vai desde produzir riquezas até cuidar da saúde das pessoas, irá demandar táticas, estratégias, técnicas, saberes e meios pelos quais essas finalidades possam ser alcançadas. Nesse sentido, a emergência da estatística como ciência do Estado, esteve vinculada ao desenvolvimento do aparelho estatal e à necessidade de controle dos processos populacionais a partir do seu conhecimento.

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

O autor ainda argumenta que a estatística funcionaria como uma “[...] produção de verdade” (FOUCAULT, 2008b, p. 364), portanto, gerando confiança na tomada de decisões por parte dos governantes. A estatística moderna, como trabalho do Estado, também funciona como “[...] um espaço cognitivo de equivalência, construído com fins práticos, para descrever as sociedades humanas, administrá-las ou transformá-las” (DESROSIÈRES, 2004, p.32)<sup>37</sup> (tradução minha).

<sup>36</sup> Tal temática é abordada por Foucault (2008) no Curso proferido no Collège de France nos anos de 1997 e 1978 denominado “Segurança, território, população”.

<sup>37</sup> “[...] como espacio cognitivo de equivalencia, construído com fines prácticos, para describir las sociedades humanas, administrá-las o transformá-las”.

A utilização do termo “tecnologia de governo”, tem sido recorrente em trabalhos que tratam dessa temática no viés foucaultiano e por esse termo podemos entender “aqueles meios a que, em determinada época, autoridades de tipo diverso deitam mão para moldar, instrumentalizar e normalizar a conduta de alguém” (RAMOS DO Ó, 2005, p.20). Assim, ao buscar essas ações a respeito da conduta de alguém, Foucault estabelece a existência das técnicas de dominação e das técnicas de si, e afirma que é necessário

levar em conta os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos sobre outros empregam procedimentos e processos por meio dos quais o indivíduo age sobre si mesmo. E, de maneira inversa, seria preciso levar em conta as circunstâncias nas quais as técnicas de si são integradas nas estruturas de coerção ou dominação (FOUCAULT, 2011, p.155).

Nesse sentido, podemos considerar as práticas avaliativas também como tecnologias que atuam na racionalidade atual para conduzir as condutas individuais e coletivas no âmbito daquilo que Foucault chamou de governamentalidade. Entendendo, dessa forma, que o poder do Estado é individualizante e totalizador (FOUCAULT, 2013b), e, ao lançar mão de tecnologias de governo que articulem esses dois aspectos – o governo de uns sobre os outros e o governo de si sobre si mesmo – “A avaliação funciona como o operador na articulação entre o nível da coletividade e o nível da individualidade” (VEIGA-NETO, 2012, p.11), integrando técnicas de si a técnicas de dominação.

Conforme argumentado anteriormente, o desenvolvimento da estatística esteve vinculado às mudanças no governo por parte dos Estados, que demandaram a produção de informações sobre suas riquezas, sobre a população, sobre outros aspectos que auxiliassem o governante nas suas decisões. “Momento histórico coincidente com a invenção de poderosos modelos analítico-matemáticos em que se buscava transformar as qualidades dos fenômenos em quantificações e medidas, permitindo seu maior controle e previsibilidade. (BELLO; SPERRHAKE, 2015, 418). Essa necessidade de prever e controlar os fenômenos está diretamente ligada à noção de risco que, conforme Bernstein (1997, p.2) é “um dos principais catalisadores que impelem a sociedade ocidental moderna”.

A ideia de controle do risco está alicerçada no entendimento que seria possível prever o que irá acontecer no futuro, ou então, ao menos pensar na probabilidade de que algo acontecesse: “Não podemos quantificar o futuro, por ser desconhecido, mas aprendemos a empregar os números para esquadrihar o que aconteceu no passado” (BERSTEIN, 1997, p.7). A noção de probabilidade esteve calcada em critérios qualitativos (tal como “relativamente provável”, por exemplo) antes de passar a um cálculo dessas probabilidades.

Essa ideia de quantificação do risco está relacionada à medida da confiança de que algo irá acontecer (BERNSTEIN, 1997) e, nesse sentido, a Teoria da Probabilidade é o núcleo matemático do conceito de risco. Os números “permitem a expressão da noção de risco, pela apreensão do provável, fator chave do triunfo da cultura ocidental” (SENRA, 2005, p.35).

Bernstein (1997) em uma obra dedicada à história do risco aponta que à palavra probabilidade dois sentidos foram constantemente associados: um voltado ao futuro e outro com foco na interpretação do passado. A ideia de medir a probabilidade de um evento está associada ao desenvolvimento de uma compreensão teórica sobre a frequência de eventos passados. É interessante destacar que as primeiras elaborações sobre administração do risco vieram dos jogos (cartas, dados, etc.) e versavam sobre as possibilidades de vencer ou perder as partidas. Tal fato nos remete à questão foucaultiana sobre como práticas sociais podem engendrar domínios de saber ou, neste caso, contribuições a um domínio de saber.

As técnicas de amostragem têm grande importância no enfrentamento do risco, assim como as noções de média e do que é “normal”, compondo conceitos teóricos básicos necessários “[...] à tomada de decisão sob condições de incerteza” (BERNSTEIN, 1997, p.86). A teoria da probabilidade, e seus efeitos ou resultados, depende, em parte, da qualidade da informação que serve de base para as estimativas probabilísticas. Pensando nisso, percebemos o quanto a busca por formas cada vez mais fidedignas de coleta dos dados que irão, depois de tratados, resultar nas estatísticas, se torna uma necessidade para conferir mais certeza quanto for possível ao incerto.

Tomando o entendimento até aqui apresentado, podemos sintetizar que “[...] o risco em si mesmo não é senão um problema para o qual se deve ter uma atitude” (BELLO; SPERRHAKE, 2015, p.7). Nesse sentido, o gerenciamento do risco pode ser compreendido como a atuação sobre as formas de condução das condutas levando em consideração esse risco. O risco pode apresentar-se tanto em um âmbito individual quanto no coletivo, portanto seu gerenciamento também se apresenta tanto como uma ação de si para consigo quanto uma ação de uns sobre outros. Nessa lógica, cabe questionar: quais seriam os riscos contemporâneos a serem prevenidos e que as avaliações em larga escala pretendem diagnosticar e gerenciar? Que ações, no âmbito coletivo e no âmbito individual poderiam ser incitadas para a prevenção desse risco? De que forma a relação do indivíduo com a verdade estatística produziria as condutas necessárias ao gerenciamento desse risco?

Neste trabalho, tomarei as estatísticas como verdades necessárias para o funcionamento das práticas avaliativas contemporâneas. A relação entre as linhas de saber-poder – ou o

investimento de força para exercício do governo pela verdade – institui normas de conduta, formas reguladas de se produzir ações.

#### 4.1.2 Classificação: um poder de encantamento

Sabe-se o que há de desconcertante na proximidade dos extremos ou, muito simplesmente, na vizinhança súbita das coisas sem relação; a enumeração que as faz entrecocar-se possui, por si só, *um poder de encantamento* (FOUCAULT, 2007, p.X) [grifo meu].

No prefácio do livro “As palavras e as coisas”, Michel Foucault utiliza um trecho do texto “A enciclopédia chinesa”, de Jorge Luis Borges, por este abalar a “nossa prática milenar do Mesmo e do Outro” (FOUCAULT, 2007, p.IX):

[...] os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pelo de camelo, l) et cetera, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas (BORGES *apud* FOUCAULT, 2007, p.XI).

O filósofo se refere à ação de avizinhar as coisas, de classificá-las, de impor a elas uma ordem, por mais que esta seja arbitrária. Segundo Pombo (2007, p.156) “[...] as classificações obedecem sobretudo aos princípios da semelhança” e da menor diferença possível.

Aqui não se trata de mostrar o quanto as práticas classificatórias são ou não eficientes naquilo que elas se propõem a fazer e sim buscar o seu modo de funcionamento em algumas práticas contemporâneas, como as de avaliação em larga escala, bem como entender um pouco esse funcionamento, suas aplicações, e, principalmente, os efeitos desse ato de classificar.

A definição de Abbagnano (2007, p.147) para o termo *classificação* é interessante pois ela é significada como a “Operação de repartir um conjunto de objetos (quaisquer que sejam) em classes coordenadas ou subordinadas, utilizando critérios oportunamente escolhidos” e, tal como o conceito de classe, a classificação é um conceito generalíssimo que abrange qualquer “procedimento de divisão, distinção, ordenação, coordenação, hierarquização, etc.” (ABBAGNANO, 2007, p.147). A ideia de tomarmos a classificação como um processo ou um procedimento implica pensá-la como uma prática. Além disso, como se pode perceber,

termos/processos como “ordem”, “ordenamento”, “hierarquia”, “semelhança” e “distinção”, se acham imbricados nesse procedimento que pretende impor, ao final, alguma ordem ao caos, produzindo a expressão de uma organização – de um ordenamento.

Processos explicativos usam estratégias classificatórias, não apenas em termos numéricos, mas em termos qualitativos também. Explicações evidenciam práticas de classificação. A maneira como a história tradicional tem mostrado como o homem tem se debruçado sobre a explicação do mundo, evidencia que essas explicações usam de uma ferramenta classificatória. Aquilo que se diz mostra que essa prática acompanha o processo de conhecimento da humanidade.

Foucault (2007, p.187) vai reportar a possibilidade de uma história natural à *máthêsis* pela existência de uma estrutura que

[...] remete todo o campo do visível a um sistema de variáveis, cujos valores podem todos ser assinalados, se não por uma quantidade, ao menos por uma descrição perfeitamente clara e sempre finita. Pode-se, por conseguinte, estabelecer entre os seres naturais o sistema das identidades e a ordem das diferenças.

Além disso, muito recorrentemente, é mencionado que o processo de classificação é uma forma hábil de representar a realidade e torná-la passível de ser conhecida. Por esse sentido, a classificação torna-se um procedimento que, através da representação, daria os objetos do mundo ao conhecimento pelo homem. Temos, assim, uma vinculação entre os atos de classificar, de representar e de conhecer através da atribuição de identidades e diferenças.

Foucault (2007) ao tratar daquilo que Borges arruína na sua enciclopédia chinesa refere-se à “tábua de trabalho”, entendendo tábua como um

[...] quadro que permite ao pensamento operar com os seres uma ordenação, uma repartição em classes, um agrupamento nominal pelo que são designados suas similitudes e suas diferenças – lá onde, desde o fundo dos tempos, a linguagem se entrecruza com o espaço (FOUCAULT, 2007, p.XII).

Mais adiante sua pergunta recai sobre qual seria a tábua que nos faz distribuir as coisas diferentes e parecidas, qual o critério de identidades, similitudes e analogias que usamos para agrupar as coisas. Tal questionamento é interessante para pensar os critérios que atualmente usamos para produzir os agrupamentos contemporâneos, tais como aqueles voltados à classificação das habilidades requeridas nas práticas avaliativas ou os agrupamos dos saberes sobre leitura e escrita, por exemplo.

Piedade (1977, p.9), conceitua a classificação como um processo de “dividir em grupos ou classes, segundo as diferenças e semelhanças. É dispor os conceitos, segundo suas semelhanças e diferenças, em certo número de grupos metodicamente distribuídos”. O elemento central no processo de classificação é a formação de grupos segundo algum critério. Araújo (2006, p.117-118) coloca nos seguintes termos o que seria essencial na classificação:

[...] a formação metódica e sistemática de grupos, a ação organizante de ordenar um determinado conjunto de seres ou coisas em agrupamentos menores, a partir de características semelhantes partilhadas por alguns (que os incluem dentro de determinado grupo) e não compartilhada pelos demais (que não pertencem a esse grupo). Nesse processo, elege-se um critério de divisão, promovem-se distinções e aproximações, estatutos e avaliações.

Esse mesmo autor aponta em seu texto “Fundamentos Teóricos da Classificação” (ARAÚJO, 2006) a existência das classificações sociais, entendendo-as como “[...] fenômeno social, ação instintiva do ser humano” (ARAÚJO, 2006, p.118) e complementa afirmando que “[...] as nossas ações no mundo são envolvidas por atos classificatórios [...]”. Essas classificações operadas cotidianamente podem ser mais ou menos elaboradas, sendo dicotômicas ou formando agrupamentos mais específicos.

Dahlberg (1979) argumenta que a classificação como uma arte, diferenciando-a da classificação como uma ciência, deixou a sua marca em diversos trabalhos de grandes filósofos quando estes pretenderam elaborar arranjos sistemáticos para os seus trabalhos. Nesse sentido, cita as coleções enciclopédicas desde a antiguidade egípcia até a de Diderot e D’Alembert, que traz a inovação da organização em ordem alfabética. O autor pontua que os Sistemas de Classificação foram inicialmente vinculados à elaboração de esquemas de relação entre as ciências ou áreas de conhecimento e, mais tarde, especializou-se nas classificações de coleções e livros.

Pombo (1998), citando Diemer (1974, p.145), aponta quatro grandes orientações a respeito da classificação: 1) uma orientação ontológica (classificação dos seres), que corresponde ao problema da classificação *nas* ciências; 2) uma orientação gnosiológica (classificação das ciências), que corresponde ao problema da classificação *das* ciências; 3) uma orientação biblioteconômica (classificação dos livros) e 4) uma orientação informacional (classificação das informações), essas duas últimas orientações correspondem a uma ciência da classificação, ou seja, um domínio científico que estuda todos os sistemas de classificação. No que concerne à classificação das ciências, considerada uma atividade filosófica autônoma, tem-se como objetivo a “[...] conquista de uma mais rica compreensão das relações entre os



saberes, ou visando efeitos normativos sobre as ciências da época” (POMBO, 1998, p.3). Quais seriam, então, os efeitos normativos provocados pelas classificações contemporâneas? Quais seriam os efeitos da classificação nas práticas avaliativas que circulam pela escola, especialmente as de larga escala voltadas para a alfabetização?

Pombo (1998) vai elencar, também, as características das classificações historicamente produzidas nas ciências:

1) toda a classificação das ciências supõe um agente classificativo; [...] 2) cada classificação das ciências tem por detrás um determinado mecanismo classificador que, melhor ou pior, executa as operações necessárias à classificação; [...] 3) toda a classificação das ciências supõe um princípio de classificação; [...] 4) toda a classificação das ciências persegue uma multiplicidade de fins; [...] 5) a classificação das ciências exerce-se sobre um conjunto de elementos finitos, as ciências constituídas ou em vias de constituição; [...] 6) cada classificação das ciências constrói-se no contexto das classificações precedentes; [...] 7) para cada classificação das ciências existe um produto externo da actividade classificadora, tanto em termos da constituição de uma nomenclatura como da produção de sistemas diagramáticos de articulação das ciências.

Perelman (1963, *apud* POMBO, 1998) distingue dois tipos fundamentais de classificações: as dicotomias, que estariam baseadas na presença ou ausência de uma determinada propriedade ou característica e as classificações baseadas numa propriedade qualificada como diferença específica.

Maciel (2007, p.156) citando o livro “Penser/classer”, de Georges Perec, coloca “[...] o quão tentador é o afã de distribuir o mundo inteiro segundo determinados códigos capazes de reger o conjunto dos fenômenos [...]”. Esse afã de classificar as coisas do mundo instituiu uma teoria da classificação: a taxonomia. Geralmente associada a um procedimento próprio da biologia, a taxonomia serve para identificar, descrever e classificar os seres vivos. No entanto, as operações de identificar, descrever e classificar são aplicadas a outros aspectos da vida, tais como comportamentos, doenças, populações, aprendizagens, etc. O termo Taxonomia vem do grego *taxis*, que significa ordem, arranjo; e *nomia*, que significa lei, norma, método. Seu uso está vinculado, principalmente, ao campo da biologia e da botânica, sendo utilizado para a classificação dos seres vivos. O primeiro uso documentado do termo data do século XVIII: o cientista e médico Karl Von Linné utilizou o termo para classificar os seres vivos segundo suas distinções, criando uma hierarquização e muitas divisões e subdivisões.

A taxonomia é também denominada como a Ciência das leis da classificação, sendo por definição uma formação de classificação sistemática. Dentro do campo da Ciência da

Informação, é entendida como um dos sistemas de organização do conhecimento<sup>38</sup> e, em um sentido amplo, trabalha com a criação de nomes (rótulos) e a colocação desses nomes em uma ordem (estrutura), com o objetivo de facilitar a localização de informações relevantes. A partir da análise de 31 definições do termo taxonomia (AGANETTE; ALVARENGA; SOUZA, 2010) contidas em dicionários e normas da área da Ciência da Informação, foi elaborado o quadro abaixo que nos mostra uma variedade de tipos de taxonomia, levando ao entendimento de que não podemos tratá-la como um procedimento único.

**FIGURA 1: Tipos de Taxonomia**

| TAXONOMIA |                    |                                     |
|-----------|--------------------|-------------------------------------|
| TIPOS     | Elaboração         | Taxonomia descritiva                |
|           |                    | Taxonomia facetada                  |
|           |                    | Taxonomia multidimensional          |
|           |                    | Taxonomia por assunto               |
|           |                    | Taxonomia relacional                |
|           | Origem             | Taxonomia aristotélica              |
|           |                    | Taxonomia científica                |
|           |                    | Taxonomia clássica                  |
|           |                    | Taxonomia vegetal                   |
|           | Uso Organizacional | Taxonomia corporativa               |
|           |                    | Taxonomia de gerenciamento de dados |
|           |                    | Taxonomia funcional                 |
|           |                    | Taxonomia por unidade de negócio    |
|           |                    | Taxonomias para navegação           |
|           |                    |                                     |

Fonte: Aganette; Alvarenga; Souza (2010)

Pombo argumenta que as classificações organizam o tempo e o espaço em que vivemos, e que “[...] nada nos parece mais "natural", óbvio e indiscutível que as classificações dos entes, dos factos e dos acontecimentos que constituem os quadros mentais em que estamos inseridos” (POMBO, 1998, p.1).

<sup>38</sup> O outro sistema é a Ontologia. Sobre isso ver “Ontologias e taxonomias: diferenças” (VITAL; CAFÉ, 2011).

**FIGURA 2 – O escudo de Aquiles**



"O escudo de Aquiles, de *Le Jupiter olympien ou l'art de la sculpture antique*, Paris, De Bure frères, 1815, Bibliothèque National de France.  
 Fonte: ECO (2010, p.13).

coisas além das que ela representa" (ECO, 2010, p.12). O escudo é mais estável e fechado, portanto, representando aquilo que se conhece, que se sabe. Por outro lado, Eco nos apresenta outro modo de representação artística utilizada quando não se conhece "[...] os confins do que se deseja representar" (ECO, 2010, p.15), ou, "[...] quando não se consegue dar uma definição de alguma coisa por essência e, portanto, para poder falar dela, para torná-la compreensível, perceptível de alguma maneira, se elencam suas propriedades" (ECO, 2010, p.15). O autor argumenta que nessa forma de representação artística existe um *infinito atual*<sup>39</sup>, que, apesar de ser composto por objetos numeráveis, nós não conseguimos numerar. E, a esta modalidade representativa, o autor chamará de lista, elenco ou catálogo. A obra figurativa "Galeria com vistas de Roma moderna", de Giovanni Paolo Pannini, é usada por Eco como uma obra que, diferentemente do Escudo de Aquiles, nos leva "[...] a pensar que o que se vê dentro da moldura não é tudo, mas apenas um exemplo de uma totalidade não facilmente numerável [...]" (ECO, 2010, p.38).

<sup>39</sup> Eco (2010) difere *infinito atual* de *infinito potencial*, sendo o último o infinito da estética, um sentimento subjetivo, um estado emocional.

Eco (2010) em seu livro "A vertigem das listas", ao realizar um inventário de listas produzidas pela humanidade afirma que a forma das mesmas não é dada ao acaso: segundo o autor, quanto mais estável está uma cultura quanto a sua identidade, mais fechadas e estáveis são as listas por ela produzidas, ao passo que defrontada com fenômenos confusos e que não consegue definir, as listas passam a tender ao infinito. Eco (2010), antes de passar ao seu inventário de listas, trata dos escudos produzidos na antiguidade, especificamente do escudo de Aquiles. Esses escudos, por sua forma, limitam o universo do dito. Essa "[...] *colocação em forma* não nos encoraja a ver outras

**FIGURA 3 – Galeria com vistas de Roma moderna**



Giovanni Paolo Pannini: *Galeria com vistas de Roma moderna*, 1759, Paris, Musée du Louvre.  
 Fonte: ECO (2010, p.39).

Eco coloca “os livros de uma biblioteca” (2010, p.116) como uma lista prática – que se difere da poética<sup>40</sup> –, pois esta “[...] confere unidade a um conjunto de objetos que, por mais desconformes que sejam entre si, obedecem a uma *pressão contextual*, ou seja, são aparentados por estarem ou serem esperados todos no mesmo lugar ou por constituírem o fim de um determinado projeto” (2010, p.116). A lista prática, para Eco, é finita e sempre congruente, pois basta que se especifique o critério utilizado para regulá-la. Já a biblioteca de Babel, de Borges, também nos remete a um infinito, mas aqui, como “[...] como metáfora para o conhecimento humano: ‘a biblioteca interminável’, e o homem nada mais é do que o ‘imperfeito bibliotecário’, que tenta, em vão, controlar o conhecimento” (CAMINI, 2015, p.12). Diante disso, sou levada a pensar que aplicamos procedimentos de enumeração e classificação que seriam mais adequados a listas práticas e finitas a algo que é infinito: o conhecimento humano, “a inteligência”, no afã de impor ordem às coisas.

<sup>40</sup> “[...] entendendo este último termo como qualquer finalidade artística para a qual a lista se proponha, qualquer que seja a forma de arte que a exprima” (ECO, 2010, p.113)

Veiga-Neto (2012, p.10-11) aponta uma relação entre taxonomia e avaliação ao dizer que “Sem nada a ver com a taxonomia da enciclopédia chinesa de Borges, a Modernidade tratou de capturar o mundo por intermédio dessas operações de medir, classificar, ordenar e hierarquizar, segundo critérios cada vez mais estritos”. O autor considera que essas foram as condições para que as avaliações começassem a funcionar “[...] como um poderoso dispositivo curricular, capaz de estruturar, a partir de uma individualização racional e tida como confiável, a multiplicidade amorfa que tinha sido a coletividade dos alunos, até então” (VEIGA-NETO, 2012, p.10-11). Essas considerações reverberam no intento desta tese, pois articulam os processos classificatórios, as práticas avaliativas e as estatísticas, como produções (ou reatualizações) da modernidade com finalidades diversas, inclusive a de gerir a população e os indivíduos.

Considerando que “[...] a tradição filosófica, ao postular uma disposição natural do pensamento à verdade e operar com uma concepção de linguagem entendida como representação, acabou por velar historicamente a dimensão de poder que se trama junto de todo saber discursivo” (GIMBO, 2016, p.138). A esse respeito, Foucault (2015, p.221) considera que em seu livro “As palavras e as coisas” analisa “[...] os mecanismos de poder no interior dos próprios discursos científicos: à regra a qual somos obrigados a obedecer, em uma certa época, quando se quer ter um discurso científico [...]”. Em outro curso, o autor tratou dos procedimentos de exclusão interiores ao discurso (FOUCAULT, 2011c), que “Denotam princípios de ordenação, de classificação e de distribuição que tentam controlar o ‘acontecimento’ e o ‘acaso’, tradicionalmente desqualificados como obstáculos à credibilidade do discurso verdadeiro” (CANDIOTTO, 2013, p.53). Tal aspecto é particularmente pertinente no que se refere à produção do saber científico, e mais ainda quando se trata das chamadas “ciências duras”, especialmente a matemática. Nesse sentido, no âmbito do dispositivo da Numeramentalidade, os saberes da matemática, da estatística e das práticas de classificação são tomados como práticas do dizer verdadeiro “[...] pois os procedimentos pelos quais se pode chegar a enunciar verdades são conhecidos previamente, regulados” (FOUCAULT, 2015, p.228), ou seja, seu estatuto de verdade é concedido pelos procedimentos metodológicos próprios da produção de conhecimento científica. Porém, eles são também tomados como verdades na medida que, *investidos de poder*, são capazes de produzir condutas, normalizações, regras, subjetividades.

Nesta seção, tratei das linhas de poder-saber do dispositivo da Numeramentalidade que interessam à análise produzida nesta tese. Sobre as relações entre estatísticas e processos classificatórios convém destacar, que “[...] o aspecto organizador e taxonômico é tão

característico da estatística moderna como o é seu aspecto calculável” (DESROSIÈRES, 2003, p.35)<sup>41</sup> (tradução minha), o que já coloca em relação essas duas linhas de poder-saber.

Mostrei como a estatística atuou na constituição do Estado moderno e de como ela vem operando em favor de uma objetividade dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos utilizados para gestão do Estado. Nessa relação entre conhecimentos científicos e gestão do estado – que produz verdades e efeitos de poder, reciprocamente – vimos como a prevenção e o gerenciamento do risco emergem como uma estratégia demandada pelo dispositivo da Numeramentalidade sendo, também, seu efeito. Dessa forma, as linhas de poder de um dispositivo tencionam, impulsionam e direcionam constantemente os vetores das linhas de saber, produzindo efeitos de verdade e

essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam (FOUCAULT, 2015, p.224).

E é sobre esse “efeito amarra”, que nos ata às verdades de um tempo, que tratarei na seção seguinte ao buscar traçar as linhas de subjetivação do dispositivo da Numeramentalidade.

#### 4.2 LINHAS DE SUBJETIVAÇÃO E O “EFEITO AMARRA”

Pensar o sujeito não como autêntico ou com uma interioridade [...] mas como a linha de chegada de uma tensão constituinte que utiliza uma força e, como na metáfora estoica, olha para o EU como um alvo de um arqueiro, e não como uma base (CHIGNOLA, 2014, p.10).

A citação escolhida para abrir essa seção já nos permite uma primeira articulação entre as linhas traçadas anteriormente: as linhas da subjetivação podem ser consideradas muito mais como efeitos da relação entre as linhas de saber-poder do dispositivo. Elas (as linhas de subjetivação) são o alvo, não o ponto de partida.

É preciso considerar, desde logo, que trata-se aqui dos processos de subjetivação engendrados pelas relações poder-saber no âmbito do dispositivo da Numeramentalidade; ou, que interessa tratar dos processos de subjetivação produzidos pela relação entre subjetividade

---

<sup>41</sup> “[...] aspecto organizador y taxonômico es tan característico de la estadística moderna como lo es su aspecto calculador”.

e verdade estabelecida no escopo desse dispositivo. Nesse sentido, o que se analisará serão as posições de sujeito, ou as “funções sujeito” (DELEUZE, 2005, p.54) que se produzem pela articulação de saberes com vistas a conduzir as condutas dos indivíduos de algumas maneiras possíveis. Assim, cabe salientar que não é da dobra deleuziana (2005), da produção de singularidades, que se estará tratando, não é a produção de si como obra de arte; a consideração feita ao desenredar as linhas de subjetivação do dispositivo da Numeramentalidade se dará a respeito das subjetividades ali produzidas e de que maneira uma trama discursiva se forma de modo a convocar os indivíduos a se sujeitarem a essas subjetividades, tornando possível a ocupação (ou não) daqueles lugares ou posições discursivas.

Lazzarato (2014) aponta que a problemática da subjetivação está em pauta entre os pensadores críticos – especialmente os franceses – desde os anos 1960. O autor elenca, baseado em Felix Guattari, alguns obstáculos a serem enfrentados ao se tratar deste tema. O primeiro deles se refere ao “impasse estruturalista” (LAZZARATO, 2014, p.54), a partir do qual a constituição da subjetividade seria resultado de processos linguísticos significantes. O segundo obstáculo está vinculado à fenomenologia e à psicanálise, a partir das quais a subjetividade seria engendrada por pulsões, afetos, memórias e sensibilidades – “instâncias intrassubjetivas e relações intersubjetivas” (LAZZARATO, 2014, p.54). O terceiro obstáculo apontado pelo autor é o sociológico, que apontaria para a constituição da subjetividade por processos coletivos, que vão além dos individuais. E, por fim, o último enfrentamento

[...] que Guattari chama de ‘complexo das infraestruturas’: uma infraestrutura material que gera uma superestrutura ideológica (marxismo), uma infraestrutura instintiva que gera a psique (Freud), ou mesmo estruturas sintáticas e linguísticas profundas que produzem conteúdo linguístico (significados) (LAZZARATO, 2014, p.54).

A analítica desenvolvida por Lazzarato considera a constituição da subjetividade contemporânea colocando grande ênfase no capitalismo e nas suas modalidades de sujeição inspirado no pensamento de Félix Guattari. Porém, para este trabalho, além dos obstáculos mencionados anteriormente, o que interessa da análise do autor italiano é a sua consideração de que a “A subjetividade não é o simples resultado da expressão linguística ou comunicacional tampouco o produto de conteúdos socioeconômicos profundos” (LAZZARATO, 2014, p.61). Nesse sentido, considero que, embora a linguagem participe da produção de subjetividades ela não é o único elemento envolvido.

Discursos, narrativas e significações capturam a subjetividade apenas no nível da representação, da consciência, das imagens e significações. Para ser efetivo, para exercer uma ação sobre a subjetividade, para determinar a passagem ao ato, outro tipo de tratamento se faz necessário [...] (LAZZARATO, 2014, p.109).

Para que essa passagem ocorra, o autor sugere uma combinação entre os dois modos de funcionamento da subjetividade por ele trabalhados: as semióticas significantes que “[...] organizam um tratamento e um funcionamento molar da subjetividade que atinge, solicita e interpela a consciência, a representação e o sujeito individuado [...]” (LAZZARATO, 2014, p.109) e as semióticas a-significantes, que “[...] organizam um tratamento e um funcionamento *molecular* dessa mesma subjetividade, que mobiliza subjetividades parciais, estados de consciência não reflexiva, sistemas perceptivos e assim por diante” [grifo do autor]. Essa compreensão, que está vinculada à filosofia de Deleuze e Guattari, nos remete a uma dimensão menos “controlável” do processo de subjetivação, mais singular. Convém lembrar que não se trata exatamente dessa dimensão de produção de singularidades que irei focar nesta tese, porém considero pertinente a colocação de Lazzarato na medida em que ele conjuga as duas formas de produção de subjetividades – como sujeição social e como servidão maquínica, ou, como assujeitamento/produção de identidade e como subjetivação/produção de singularidades – para que uma ação efetivamente ocorra. E, nesse sentido, poderíamos dizer, para que haja uma vinculação entre sujeito e verdade.

A concepção de subjetividade que se toma aqui é aquela que considera que

A existência vem antes da essência; somos constituídos por aquilo que fazemos. Mas nossas escolhas livres só podem ser feitas entre as ações que nos estão disponíveis, as ações possíveis. E nossos modos de ser, escolhidos livremente ou não, encontram-se entre modos possíveis de ser (HACKING, 2009, p.35).

Nesse sentido, os modos possíveis de ser sujeito estão vinculados ao *a priori* histórico, aos dispositivos em ação e às racionalidades que operam em determinado momento. Assim, analisar as práticas discursivas que tornam possíveis essas ações permite que se delineiem algumas das subjetividades disponíveis em determinado momento.

Caberia questionar, talvez, por que se falar em produção de posições de sujeito ao se trabalhar com linhas de saber-poder tão fundadas no conhecimento científico, tais como as que elegi nesta tese. A justificativa passa por dois pontos: Primeiramente, “Todas as práticas pelas quais o sujeito é definido e transformado são acompanhadas pela formação de certos tipos de saber e, no Ocidente, por variadas razões, o saber tende a ser organizado por meio de formas e normas que são mais ou menos científicas” (FOUCAULT, 2011, p.153). O segundo



ponto é, para Foucault, o mais fundamental: a obrigação moral do sujeito de “conhecer a si mesmo, dizer a verdade sobre si mesmo, e constituir-se como um objeto de conhecimento tanto para outras pessoas como para si mesmo” (FOUCAULT, 2011, p.153). Desse modo, mesmo com as linhas de saber-poder do dispositivo da Numeramentalidade ancoradas no fazer científico, temos elementos para pensar a produção de modos de ser sujeito.

Em relação às linhas de subjetivação, portanto, vemos os modos como esse aparato ajusta, continuamente, formas de convocar os indivíduos a estabelecerem relações de força consigo mesmo. E, ainda, “[...] como este indivíduo aprende e apreender, para a constituição de si, um jogo de regras, uma gramática, a qual é produzida e colocada em circulação [...]” (MARCELLO, 2003, p.95) na contemporaneidade pela via, entre outras práticas, do dispositivo da Numeramentalidade. Porém, não há nessa compreensão um aprisionamento do sujeito nas tramas do dispositivo, pois “Estamos sempre amarrados a dispositivos, mas dentro deles *agimos* [...]” (CHIGNOLA, 2014, p.10). Desse modo, escapamos do entendimento de que estaríamos completamente presos aos dispositivos e às racionalidades de nosso tempo, de que não haveria possibilidade de produção multiplicidades. Conforme Foucault nos explica, cada época engendra suas técnicas de produção de si e sempre há possibilidades de resistência, pois o entrelaçamento de linhas dos dispositivos não preenche todo o espaço possível, sempre haverá brechas, frestas, escapes. Há, portanto, uma dupla posição: “[...] somos nós quem constituímos a nós mesmos *como sujeitos e súditos* por meio dos mecanismos de poder dos quais participamos” (HACKING, 2009, p.16) [grifos meus].

Deslocando a questão do poder para o governo de si e dos outros, tal como sugere Foucault, somos levados a considerar que os processos de subjetivação estabelecem formas dos indivíduos se relacionarem às verdades de seu tempo, incitando maneiras de se conduzir e de ser, convocando esses indivíduos a, livremente, sujeitarem-se a essas verdades: “[...] é no momento em que somos chamados a nos constituir como Sujeito que aceitamos o império dos discursos científicos e não científicos que têm por função revelar aquilo o que verdadeiramente somos” (AVELINO, 2011, p.35). Ou seja, o jogo de verdade próprio da prática científica comporta modos específicos de vincular a verdade, que ela própria produz, ao sujeito (FOUCAULT, 2011).

A noção de “invenção de pessoas”, do filósofo da ciência Ian Hacking (2005), discute de que modo “as classificações de pessoas afetam as pessoas classificadas, como mudamos em virtude de sermos classificados, e como as maneiras como mudamos têm uma espécie de efeito *feedback* sobre nossos próprios sistemas de classificação” (HACKING, 2005, p.115). Pensar sobre como as classificações contemporâneas criam e definem objetos de

conhecimento e a própria verdade da ciência nos coloca frente à questão, abordada por Foucault (2007), da maneira “como as palavras impõem uma ordem às coisas” (HACKING, 2009, p.49); e como essa ordem das coisas ordena também o nosso pensamento. Nesse sentido, podemos questionar a produção da verdade científica utilizando o argumento de Hacking de que, na invenção de categorias para os fenômenos sociais “podemos gerar tipos de pessoas e tipos de ações na medida em que imaginamos novas classificações e novas categorias” (HACKING, 2009, p.55), inventando assim, pessoas; modos de ser, formas-sujeito. E, além disso, a própria forma de produção de certas classificações, no fazer científico, convoca os indivíduos a tomarem-nas como verdade e, como diz Foucault, “se é verdade, portanto, eu me inclino” (FOUCAULT, 2011, p.81); eu me curvo a essa verdade e a partir dela, sobre ela, de posse dela, conduzo minhas ações de uma forma que não “existia” antes da referida nova classificação.

Para designar esse movimento de criação de categorias e de tipos de pessoas o autor utiliza do termo “nominalismo dinâmico” (HACKING, 2009, p.63). Essa via de mão dupla apontada por Hacking – as categorias passam a existir ao mesmo tempo em que tipos de pessoas passam a existir para se encaixarem nessas categorias – aponta para o questionamento da estabilidade das classificações realizadas pelas ciências e, também, aponta para possíveis formas de relação entre verdade e sujeito (das categorias e classificações) na medida em que “se pudermos mostrar que as descrições mudam, algumas aparecendo e outras sumindo, então simplesmente há uma alteração no que podemos (como uma questão lógica) ou não fazer” (HACKING, 2009, p.63). Para exemplificar esse ponto o filósofo toma a produção das estatísticas do século XIX estudadas por ele, argumentando que até que houvesse certa prática de contagem de certos tipos de pessoa, esses mesmos tipos de pessoas não existiam, pois as contagens “Faziam parte da criação elaborada, bem intencionada, na verdade inocente, de novos tipos de modos para as pessoas serem, e as pessoas inocentemente ‘escolhiam’ encaixar-se nessas novas categorias” (HACKING, 2009, p.64).

Todas essas análises feitas por Hacking apontam que as classificações e as contagens (estatísticas) – produzidas pelo fazer científico – atuam na relação que o indivíduo estabelece consigo mesmo para se pensar e se conduzir. Poderíamos, então, considerar que relação entre governo pela verdade e processos de subjetivação, no âmbito do dispositivo da Numeramentalidade, faz uso das estatísticas e da prática da classificação, investidas de força, de poder, para conduzir condutas e vincular indivíduos a essas verdades. Pois à visto disso, sendo as linhas de saber-poder desse dispositivo fortemente pautadas na ciência, e sendo esta

[...] uma família de jogos de verdade que obedece todos ao mesmo regime no qual o poder da verdade foi organizado de maneira que a constrição seja assegurada pelo próprio verdadeiro. É um regime no qual a verdade constri e liga porque e na medida em que é verdadeiro (FOUCAULT, 2011, p.84).

Desse modo, o que liga, o que estabelece o processo de vinculação dos indivíduos às verdades do dispositivo da Numeramentalidade é, em parte, podemos dizer, o caráter científico das proposições por ele postas em circulação. O processo de subjetivação estaria, de certo modo, garantido pela autoindexação do verdadeiro próprio dos discursos científicos da estatística e dos procedimentos de classificação. Porém, é claro, como mencionado anteriormente, o dispositivo não é fechado; ele possui espaços abertos, ainda não preenchidos; é cruzado por linhas de outros dispositivos e é composto por linhas que, talvez, não sejam tão possíveis assim de serem mapeadas, descritas e analisadas. E, também, apesar de ser um efeito das relações poder-saber, o indivíduo não é passivo. Assim, há a possibilidade de se escapar das linhas de saber-poder de um dispositivo – talvez para cair em outro – e, nesse sentido, teríamos, ao menos, momentos e instantes de resistência.

Considerando, na esteira do pensamento de Foucault, que “[...] as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência [...]” (FOUCAULT, 2015, p.227), não seria possível analisar o dispositivo da Numeramentalidade sem atentar para as formas de resistência nele produzidas. Uma vez que, apesar da afirmação de que não se pode estar “fora” do poder, isso “[...] não quer dizer que se está inteiramente capturado na armadilha” (FOUCAULT, 2015, p.243). Na concepção foucautiana de poder, estão implicadas também as ações de resistência que não são o outro do poder, mas inversões, torções nos vetores de força.

Que não há relações de poder sem resistências; que estas são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder: a resistência ao poder não tem que vir de fora para ser real, mas ela não é pega na armadilha porque ela é a compatriota do poder. Ela existe tanto mais quanto ela esteja ali onde está o poder; ela é, portanto, como ele, múltipla e integrável a estratégias globais (FOUCAULT, 2015, p.244).

“A resistência é o que dá à fuga condição de possibilidade” (MARCELLO, 2003, p.99). Assim, resistir às forças engendradas em um dispositivo possibilita que se espace das linhas de saber-poder e, portanto, se escape também dos processos de subjetivação constituidores de identidades. Esse escape produz algo que ainda não está codificado; algo que não se fez linguagem no interior do dispositivo; algo que foge aos domínios das linhas já delimitadas e definidas. Esse escape produz singularidades. Por esse motivo prefiro tratar da resistência e da

fuga como pontos, e não como linhas, do dispositivo, pois ao passo que esse movimento possa ser feito linguagem e, dessa forma, possa ser compreendido, classificado, posicionado, deixa de ser fuga e novamente entra no escopo das linhas.

\*\*\*

A segunda parte desta tese procurou delimitar e mostrar a produtividade do conceito de dispositivo e, mais especificamente, do dispositivo da Numeramentalidade. Além disso, foram traçadas algumas das linhas desse dispositivo, as quais foram escolhidas estrategicamente por estarem relacionadas ao objeto de análise aqui focalizado. Nos capítulos seguintes, explico o foco empírico escolhido para as análises, fazendo um levantamento histórico das práticas avaliativas em larga escala no Brasil. Procedo a uma análise-descritiva da Avaliação Nacional da Alfabetização a partir das linhas do dispositivo da Numeramentalidade. Também opero analiticamente com o conceito já referido, explicitando algumas “tramas discursivas” postas em jogo a partir do material analisado. Após a descrição metodológica, finalizo apontando as considerações suscitadas por este estudo.

### **PARTE 3**

#### **PRÁTICAS AVALIATIVAS EM LARGA ESCALA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO**

Práticas avaliativas em larga escala. – Aprendizagem e desempenho. – Avaliações em larga escala no Brasil. – Análise-descritiva da Avaliação Nacional da Alfabetização. – Produção do risco do analfabetismo infantil. – Comparação como estratégia do dispositivo da Numeramentalidade. – A Teoria de Resposta ao Item. – Classificação das habilidades de leitura e de escrita em níveis. – As subjetividades engendradas pelo dispositivo da Numeramentalidade. – Escolhas e descrição metodológica. – Considerações finais.

## **5 PRÁTICAS AVALIATIVAS EM LARGA ESCALA: O FOCO EMPÍRICO ESCOLHIDO**

A avaliação é uma prática da qual lançamos mão em diversos momentos de nossas vidas. Avaliamos para verificar, calcular, classificar e tomar decisões a respeito de vários aspectos, desde os mais cotidianos – avaliar se será possível comprar determinado produto ou se haverá tempo de chegar ao compromisso marcado – até os mais especializados – avaliar a aprendizagem de um aluno ou a pertinência da publicação de um artigo científico em um periódico. Apesar dos usos corriqueiros da ação de avaliar<sup>42</sup> (podemos conferir valor e a partir disso dirigir nossas ações em quase todas as situações das quais participamos), podemos dizer que, no âmbito da Educação, se trata de uma questão técnica. A função principal da avaliação escolar está em diagnosticar ou constatar o quanto alguém sabe ou aprendeu sobre algo. Tal diagnóstico ou constatação pode ser expressa por meio de números ou categorias<sup>43</sup> e servir a fins diversos, como verificar o aprendizado ou servir de fonte para o planejamento de novas ações (diagnóstico).

Catani e Gallego (2009) argumentam que a avaliação se constitui como uma prática que atua em diversas instâncias, inclusive a escolar. Como uma prática social, garante o reconhecimento de si e dos outros e uma orientação nas relações sociais, pois faz parte da prática avaliativa a identificação de qualidades e a associação dessas qualidades a formas de classificar as pessoas. As mesmas autoras, valendo-se do que argumentam Davis e Grosbaum (2002), salientam que, no âmbito escolar, a avaliação da aprendizagem está frequentemente associada à verificação “[...] se a ação educativa resultou nas modificações desejadas no comportamento, ideias, valores e crenças das pessoas” (CATANI; GALLEGO, 2009, p.20). Outro ponto relevante apontado pelas autoras diz respeito à identificação do ato de avaliar com o ato de atribuir um juízo de valor e que, apesar disso, diante da crença de que se poderia obter a objetividade na avaliação, há um investimento na elaboração de instrumentos que sejam precisos metodologicamente a fim de assegurar alguma neutralidade nesse ato.

Dizer que a avaliação é uma prática, significa entendê-la como

---

<sup>42</sup> Catani e Gallego (2009) fazem uma divisão entre avaliações informais e avaliações formais.

<sup>43</sup> Penso aqui na atribuição de notas às provas e também nos níveis de aquisição da escrita, por exemplo, que classificam os alunos utilizando termos específicos como, “silábico”, “alfabético”, etc.; ou ainda, nas categorias “plenamente satisfatório”, “insatisfatório”, etc.

[...] uma instância de nexos entre ações e enunciações verbais, isto é, prática é o que se constitui através de significações que atribuímos aos nossos modos de dizer e agir; em último caso, modos de pensar que fazem uso de regras de significação, prescrições, normas, com princípios explícitos, envolvendo finalidades, propósitos, e disposições (BELLO. 2012, p.94).

Nesse entendimento do conceito de prática – em meio a essas regras de significação, de prescrição e finalidades – estão envolvidas, certamente, as questões linguísticas, as formas de produção de saberes, os aspectos institucionais que regulam essa produção, bem como as exigências econômicas e políticas a que responde.

As práticas são atividades organizadas; conjunto de ações que são os ditos e os “feitos” (corporais, com o corpo). Em outras palavras, as ações são “constituídas” por performances linguísticas e corporais. De acordo com Miguel (2015, p.622), as práticas podem ser compreendidas como “[...] encenação simbólico-corporal direta de regras não passíveis de interpretação” dado que essas regras estão baseadas em formas de fazer e dizer que são comuns entre os seres humanos de um período histórico. Assim, para realizar as ações (linguísticas e/ou corporais) que constituem as práticas é necessário seguir as regras de um jogo de linguagem específico (WITTGENSTEIN, 2013). Vemos se configurar, desse modo, uma perspectiva normativa das práticas em geral e das práticas avaliativas em particular, na qual, para seguir as regras, faz-se necessário disciplinar o corpo (ações e formas de pensar). Nesse sentido, podemos dizer que as avaliações em larga escala compõem uma prática na medida em que são “[...] um conjunto de ações que se realizam em conformidade a regras” (MIGUEL, 2015, p.622), que convocam a uma encenação linguístico-corporal. Tratar as avaliações como práticas provém de uma discussão sobre linguagem na qual esta não é apenas significação, mas um conjunto de regras de conduta. Desse modo, somos levados a pensar nos desempenhos nos testes ou provas como uma encenação dessa prática avaliativa, cujos resultados, expressos em números, passaram a regular condutas na escola.

Dizer que as avaliações são práticas significa inseri-las em uma racionalidade ou regularidade que organiza o que os homens fazem (CASTRO, 2009). Essa racionalidade é instituída pelo dispositivo da Numeramentalidade, que coloca, a meu ver, as práticas avaliativas dentro de um leque de possibilidades historicamente singular em relação com outras práticas: de medida, de quantificação, de classificação, de nomeação, etc. Nesse sentido, “[...] o nível das práticas deixa de ser gênese empírica das abstrações ou seu horizonte de idealidade para se tornar o lugar de *emergência* dos conceitos” (CANDIOTTO, 2013, p.48) [grifo do autor]. Assim, “[...] as práticas são reconhecidas como chaves de inteligibilidade para pensar o lugar da verdade e de sua articulação com o sujeito” (CANDIOTTO, 2013,

p.20). A avaliação é, portanto, uma prática na qual opera, de uma forma ou outra, o governo das condutas.

Corazza (2002, p.17), argumenta que sabemos que a avaliação escolar “[...] não é uma descrição realista dos indivíduos e de seus desempenhos” e que aprendemos com as teorizações pós-críticas “A reconhecer os seus efeitos normalizadores sobre os alunos, seus grupos sociais e professores”. Além disso, a autora indica que mesmo aquelas práticas avaliativas consideradas mais progressistas também se configuram como práticas que exercem controle e regulação sobre os sujeitos. E não apenas os teóricos pós-críticos entendem as avaliações dessa maneira. Zabalza (1992, *apud* ROLDÃO; FERRO, 2015, p.577) considera que a avaliação é o dispositivo<sup>44</sup> central na regulação do trabalho desenvolvido na escola.

Werle (2010) entende que as avaliações de larga escala têm um foco bem definido e fornecem uma fotografia ampla do sistema de ensino, não transformando as práticas pedagógicas, nem modificando os sistemas educativos, pois elas “não expressam o detalhe e a multiplicidade dos fazeres docentes e das escolas e suas comunidades” (WERLE, 2010, p.23). A autora afirma, ainda, que as avaliações de larga escala fornecem dados para a reflexão sobre o funcionamento do conjunto do sistema e sobre como a educação está sendo realizada. Sob uma ótica foucaultiana, essas avaliações de larga escala são práticas que auxiliariam governos a gerir a conduta da população escolar, a partir da análise dos resultados nessas avaliações, assim como permite que se avalie a efetividade de políticas públicas e se exponha à sociedade algum retorno sobre os investimentos realizados. Werle (2010) afirma também que haveria a necessidade de uma “abordagem interpretativa” dos dados provenientes das avaliações em larga escala por parte das escolas e dos segmentos que a compõem, assim se poderiam dar significados aos dados. Considerando esse ponto, parece haver a possibilidade das avaliações de larga escala atuarem não apenas no governo dos outros, mas também no governo de si, maneira como os indivíduos são subjetivados pelos discursos e pelas práticas advindas dessas avaliações. Assim, podemos tomar as práticas avaliativas como tecnologias de governo no dispositivo da Numeramentalidade, em que uma

“forma de poder aplica-se à vida cotidiana, que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm de reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos” (FOUCAULT, 2013b, p.278).

---

<sup>44</sup> Cabe destacar que o autor compreende “dispositivo” de maneira distinta da apresentada nesta tese.



Poderíamos questionar: Sujeitos a quais verdades de nosso tempo? A partir de qual relação com essa verdade?

Veiga-Neto (2012, p.3) aponta a crescente ênfase concedida à avaliação na atualidade, argumentando que “[...] a todo o momento somos convocados a nos avaliarmos e a avaliarmos os outros; pensamentos, ações e corpos estão constantemente sob escrutínio e julgamento”. Diante disso, o autor enfatiza, ao tratar de questões curriculares, o deslocamento que vem ocorrendo nessas práticas em direção à avaliação em detrimento de outros pontos importantes, como o planejamento, acreditando-se que um “[...] aperfeiçoamento da avaliação resultará o aperfeiçoamento da educação [...]” (VEIGA-NETO, 2012, p.9). Essa vinculação entre avaliação e aperfeiçoamento da educação é recorrente na literatura que trabalha com avaliação educacional, tanto como crítica quanto como constatação. Vianna (1995) afirma que a avaliação tem papel especial no processo decisório em educação.

Veiga-Neto considera que a combinação entre avaliação e estatística se tornou um eficaz instrumento para a governamentalidade liberal. Essa combinação emerge, na área educacional, com o desenvolvimento da fundamentação teórica e do aparato tecnológico que tornaram possível medir capacidades intelectuais humanas<sup>45</sup>, levando a uma confusão que persiste ainda hoje entre “avaliação e medida por meio de testes [...]” (VIANNA, 1995, p.10).

Se até recentemente a qualidade da educação era medida “[...] com base nos indicadores de acesso e permanência, tais como matrícula, cobertura, repetência, evasão, anos de estudo, etc.” (CASTRO, 2009, p.133), pois se considerava que esses indicadores eram sinônimos de aprendizagem de conhecimentos e de competências básicas, vemos, agora, se delinear uma vinculação entre práticas avaliativas em larga escala – seus resultados – e qualidade da educação. Souza (2014, p.407), com base em pesquisas realizadas no Brasil sobre avaliações em larga escala, “[...] explora que noção de qualidade da educação básica vem sendo difundida por meio da avaliação em larga escala”. A autora argumenta que qualquer avaliação educacional estabelece relação com alguma concepção de qualidade da educação. A proliferação de avaliações externas de larga escala que têm assolado a educação brasileira nos últimos 25 anos deixa transparecer a crença de que a realização de provas e o levantamento de informações sobre as escolas seriam um meio promissor para a melhoria da qualidade educacional (SOUZA, 2014).

[...] há indicações de pesquisas de que estas provas vêm alterando a organização do trabalho escolar (SOUZA, 2013a) e, ainda, o modo com vêm se concretizando a

---

<sup>45</sup> E. L. Thorndike, cientista educacional estadunidense, é considerado um dos responsáveis pelo desenvolvimento de testes que permitissem a comparação entre sistemas (VIANNA, 1995).

gestão das escolas e da carreira docente, constituindo-se a avaliação em larga escala em um meio viabilizador de uma dada concepção de gestão, inserindo-se em um movimento mais amplo de reformas do Estado e de reconfiguração de seu papel na gestão das políticas públicas, modelo de governança chamado Estado avaliador [...] (SOUZA, 2014, p.410).

Aliado a isso, Souza e Martins (2012) ao analisar a relação entre avaliações em larga escala e gestão escolar – tendo como base trabalhos acadêmicos de dissertação, tese, e artigos publicados em periódicos e anais de eventos – indicam que “[...] gradualmente, resultados de desempenho de alunos em testes de larga escala vêm sendo incorporados como indicador relevante de sucesso (ou não) de políticas educacionais e de práticas escolares [...]” (SOUZA; MARTINS, 2012, p.23). Dessa forma, vemos uma tendência de que os resultados obtidos nas avaliações em larga escala sejam tomados como indicadores da qualidade do ensino de uma escola, rede de ensino ou mesmo da qualidade da educação no país. Conforme indicado por Hattge (2014, p.67) “Passa-se a um discurso de reforma educacional que tem como palavra-chave a ‘qualidade’, mas uma qualidade ‘quantitativa’, que pode ser traduzida em números”.

A associação entre qualidade e práticas de avaliação (não apenas a de larga escala, mas especialmente esta) se fortalece com a progressiva implantação dos ciclos de formação e da progressão continuada dos estudantes, pois, não sendo mais as taxas de aprovação, reprovação e evasão os números que “traduziriam” a qualidade do ensino, os números provenientes das práticas avaliativas de larga escala passam a ocupar esse lugar.

A discussão acerca da vinculação entre práticas de avaliação e qualidade da educação remete a outra importante discussão que emerge ao se tratar das avaliações em larga escala: a discussão sobre avaliação da aprendizagem e avaliação do desempenho. Hattge (2014, p.67) considera que vivemos um momento em que impera “[...] uma perspectiva de qualidade da educação como busca por melhores desempenhos em avaliações de larga escala. Em outras palavras, a qualidade da educação passa a ser ‘numerável, mensurável, auditável’, conforme Traversini e Bello (2009)”. Desse modo, a relação entre aprendizagem e desempenho se faz, justamente, pela implantação e pelos efeitos produzidos pelas avaliações em larga escala, demandando que aprendizagem (ou um viés dela) passe a ser entendida como desempenho. A discussão a respeito do que seria, realmente, medido pelas avaliações – se a aprendizagem ou se o desempenho – não é o principal para este trabalho; o que interessa são, justamente, os efeitos de verdade produzidos ao se enunciar que as avaliações em larga escala medem certas aprendizagens dos alunos por meio de testes de desempenho. Um desses efeitos é “[...] a ideia de que a qualidade da educação pode ser traduzida na *performance* de indivíduos e instituições” (HATTGE, 2014, p.68). Além disso, a qualidade da educação passa a ser

traduzida naquelas aprendizagens que são possíveis de serem medidas por avaliações de larga escala, e que, por fim, possibilitam comparações com o objetivo de evidenciar avanços ou retrocessos na busca por melhores desempenhos (HATTGE, 2014).

Pretendo problematizar as práticas avaliativas em larga escala, entendendo problematização como “o conjunto das práticas discursivas e não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)” (FOUCAULT, 2012, 236).

## 5.1 PRÁTICAS AVALIATIVAS EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Durante os últimos anos vimos uma proliferação de avaliações em larga escala que pretendem avaliar as aprendizagens dos alunos e a qualidade da educação brasileira, que geram índices e taxas que pretendem diagnosticar problemas, apontar avanços e comparar desempenhos. Atualmente, para avaliar a Educação Básica brasileira temos quatro provas aplicadas em nível nacional para toda a população escolar – sendo, portanto, censitárias – das redes públicas de ensino: a *Provinha Brasil* – Avaliação da Alfabetização Infantil (2º ano do Ensino Fundamental), a *ANA* – Avaliação Nacional da Alfabetização – (3º ano do Ensino Fundamental), a *Prova Brasil* (5º e 9º anos do Ensino Fundamental) e o *Enem* (Exame Nacional Ensino Médio). Recentemente foi veiculado pela mídia o encaminhamento de uma proposição para avaliação nacional da Educação Infantil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em tal divulgação foi ressaltado que, diferente das demais avaliações da Educação Básica, nesta haveria a “[...] eliminação de provas e testes para mensurar o conhecimento e o aprendizado das crianças desse ciclo escolar”<sup>46</sup>. A partir disso poderíamos questionar: Existe uma idade a partir da qual a criança já estaria preparada para realizar uma prova? Os elementos que irão compor a avaliação da educação infantil não deveriam ser também avaliados nas demais etapas da escolarização? As crianças da educação infantil ainda não possuem conhecimentos que possam ser quantificados? O instrumento “prova” não se presta a avaliar os conhecimentos de crianças

---

<sup>46</sup> Disponível em: < <http://undime.org.br/noticia/educacao-infantil-tem-novo-modelo-de-avaliacao>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

bem pequenas? Seria inadequado aplicar uma prova a uma criança de cinco anos? (mas a uma de sete é adequado?).

Se atentarmos para outras reportagens veiculadas na mídia perceberemos que os números produzidos a partir das avaliações externas de larga escala, mais recentemente, e de outras formas de avaliação da educação escolar, como taxas de aprovação, repetência e etc., são frequentemente evocados quando se trata de abordar o tema da educação. Tais índices e taxas são também instrumentos utilizados pelos governos para diagnosticar problemas do sistema educacional e assim, propor programas e intervenções para minimizá-los. Foi o que vimos acontecer, recentemente, com a *Prova ABC*, avaliação amostral realizada em 2011 em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental e que, a partir de seus resultados, motivou a implantação do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – pelo Ministério da Educação, cujo principal objetivo é alfabetizar as crianças brasileiras até os oito anos de idade.

Esses elementos (e ainda outros mais) que articulam práticas avaliativas, ações governamentais e estatísticas fazem parte do quadro de condições históricas que permitem visibilizar algumas formas de funcionamento do dispositivo da Numeramentalidade e, também, tais elementos conferem a essa temática a importância de sua discussão. Paul Veyne (2011, p.49) argumenta que “pensamos apenas nas fronteiras do discurso do momento” e que, conforme Foucault já havia alertado, não podemos pensar qualquer coisa em qualquer tempo, o que, de certa forma, permite que esses ditos circulem, e não outros em seu lugar.

E é com base nesses ditos que uma tarefa se impõe: analisar algumas das condições históricas que tornam possíveis as práticas avaliativas em larga escala no Brasil e, especialmente, que permitem certo tipo de processo de quantificação e de medida atrelados a essas práticas avaliativas. Para compreender a maneira como as práticas avaliativas em larga escala se constituem como experiências contemporâneas (integrando práticas do governo dos outros e do governo de si), tentarei mostrar como elas engendram todo um aparato de governamento inserido no âmbito do dispositivo da Numeramentalidade.

[...] imprimiu-se na última década uma lógica de avaliação pouco comum, até então, no Brasil: a avaliação de alunos, professores, gestores, coordenadores, instituições de todos os níveis de ensino com base em instrumentos homogêneos cuja pretensão explícita é reunir dados gerais acerca da educação e melhorar a qualidade do ensino (CATANI; GALLEGO, 2009, p.11).

Nesse sentido, a prática avaliativa educacional, recai sobre todos. Todos devem ser avaliados. Veiga-Neto (2012) menciona a invasão de práticas avaliativas que vivemos na

atualidade e que, no âmbito escolar, têm se transformado em farol curricular. Considerando os interesses desta tese, não se abordarão os testes, exames, provas, boletins, pareceres e etc., que funcionam ou funcionaram como instrumentos para avaliar as crianças no interior da escola, produzidos pelos professores ou não. Embora se saiba da existência de exames produzidos de maneira externa às escolas desde a constituição do sistema de ensino primário e dos grupos escolares – por volta do final do século XIX e início do XX – e de que tanto esses, quanto as avaliações internas às escolas, contribuam para uma “cultura das provas e dos exames” (CATANI; GALLEGO, 2009, p.29), o que constituirá o foco aqui serão as avaliações externas, especialmente as de larga escala, produzidas por institutos de pesquisa e estatística e com organização centralizada em governos.

Há uma associação frequente entre avaliar, medir e classificar. A utilização de testes padronizados para realizar avaliações passou a ocupar lugar no cotidiano escolar brasileiro mais amplamente entre as décadas de 60 e 70, sob influência das práticas avaliativas norte-americanas (VIANNA, 1995). As iniciativas de produção de avaliações externas estavam, nesse período, bastante direcionadas à avaliação de programas e de sistemas educacionais, geralmente organizadas por órgãos vinculados aos governos Federal ou Estadual. Gatti (2009) aponta que foi a partir da década de 60 que a preocupação com processos avaliativos escolares passa a aparecer mais fortemente no Brasil. É interessante considerar que em 1966 a Fundação Getúlio Vargas (do Rio de Janeiro) cria o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas e que este Centro é o responsável pela “[...] primeira iniciativa relativamente ampla, no Brasil, para verificação da aquisição de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível socioeconômico, e outras” (GATTI, 2009, p.9). Apesar de já vermos aqui uma preocupação com o estabelecimento de correlações entre os resultados dos testes e condicionantes socioculturais e socioeconômicos, essas iniciativas ainda não estavam voltadas para avaliação das redes de ensino. A preocupação com uma avaliação de abrangência nacional vai ocorrer apenas a partir do final da década de 1980, “[...] ocorrendo a implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica apenas em 1990” (GATTI, 2009, p.9).

Diante de um panorama de números indicando o fracasso escolar na educação básica, produzidos, na época, pelos índices de repetência e evasão escolar; da falta de informações sobre o rendimento dos alunos e de fatores que poderiam estar a ele relacionados; e de um novo papel atribuído ao Ministério da Educação como orientador e avaliador das políticas da educação básica, em 1987 um projeto piloto de avaliação do rendimento escolar com provas de português (com produção escrita), matemática e ciências foi realizado em 10 capitais

brasileiras. O objetivo era estudar a viabilidade do processo que, posteriormente, foi expandido para um número maior de cidades. A grande dificuldade, segundo GATTI (2009) foi a construção das provas, que utilizou a teoria clássica em avaliação<sup>47</sup>. Em 1991 esse mesmo modelo de avaliação é realizado com escolas da rede privada, fechando, assim, “[...] ciclo de avaliações exploradoras proposto pelo MEC” (GATTI, 2009, p.11). Esses estudos, e seus resultados, que foram considerados muito aquém do esperado, compõem a base para a criação do SAEB – o Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica.

Outro evento que colaborou para a criação do SAEB foi a participação do Brasil, no final da década de 1990, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA. Apesar de alguns problemas metodológicos na primeira participação, a colocação do Brasil na penúltima posição em comparação com os demais países participantes gerou um alerta e impulsionou o Ministério da Educação na criação de uma política de avaliação nacional. O PISA, que na época envolvia 27 países e na edição de 2012 avaliou 65 países, é uma iniciativa de avaliação comparada cujo objetivo “[...] é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico”<sup>48</sup>. Com periodicidade trianual, o programa avalia estudantes de 15 anos, matriculados e frequentes em instituições de ensino estando, pelo menos, no 7º ano, nas áreas de português, matemática e ciências, tendo a cada edição ênfase em uma dessas áreas de conhecimento. Em 2015 foram incluídas as áreas de Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas. O PISA é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e coordenado, no Brasil, pelo INEP.

Soares e Nascimento (2011, p.144) apontam que o principal mérito do PISA é disponibilização de um banco de dados com “[...] abrangência internacional, com informações sobre desempenho cognitivo, passíveis de serem cruzadas com variáveis contextuais”. Para isso, o PISA se vale de teste de desempenho e de questionários respondidos pelos alunos, pelas famílias dos alunos participantes e pelas escolas. Os autores apontam também que o PISA permite uma comparação do desempenho dos jovens ao longo do tempo e em relação aos outros países participantes.

---

<sup>47</sup> A Teoria Clássica considera a quantidade de acertos e de erros da prova como um todo, diferente da Teoria de Resposta ao Item (TRI), atualmente utilizada na grande maioria as práticas avaliativas em larga escala, que considera o acerto ou o erro de cada questão (ou item) individualmente.

<sup>48</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa/sobre-o-pisa>. Acesso em: 15 out. 2016.

A década de 1990 é marcante para o desenvolvimento das práticas avaliativas externas. Além do PISA, surgem outras avaliações internacionais<sup>49</sup> com o objetivo de comparar os desempenhos de estudantes de diferentes países submetidos a um mesmo teste. Assim, o Brasil se insere na tendência apresentada em nível global de conferir às práticas avaliativas relevância para as políticas do Estado. A conferência de Jontien, coordenada pela UNESCO<sup>50</sup>, também marca esse período, pois lá foram estabelecidos diversos compromissos assumidos pelos países participantes quanto à educação, inclusive quanto à avaliação e melhoria da qualidade do ensino. Bonamino e Franco (1999) apontam também que a criação do SAEB reverbera uma demanda do Banco Mundial a partir de acordo entre MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Diante deste panorama que indica que desde a década de 1960 vem-se ensaiando formas de avaliar alunos, programas e sistemas de ensino externamente às instituições escolares, de maneira amostral, na maioria das vezes, é que vemos após três décadas a implantação do SAEB com realização de provas objetivas e aplicação de questionários em todos os estados, ainda com amostras da população escolar, seguindo o modelo clássico de testes. É somente nesse período que as avaliações passaram a ficar a cargo do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Até 1995 as avaliações eram desenvolvidas de maneira descentralizada, cabendo às Secretarias Estaduais e Municipais sua operacionalização. Em 1995 o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passa a ser centralizado na União e, com a portaria de 21 de março de 2005, estabelecem-se as duas avaliações que farão parte do SAEB: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – conhecida como Prova Brasil. A essas, irá se somar a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a partir de 2013. Com a promulgação da Lei Nº 9.394 (BRASIL, 1996) o papel da avaliação externa é reafirmado e sua universalização exigida, sendo nesta legislação a primeira vez em que se faz referência “[...] à coleta de informações e à avaliação com o objetivo de atuar sobre a qualidade do ensino” (NETO, 2007, p.3).

Gatti (2002), a partir da análise de documentos disponíveis sobre o SAEB, aponta que

---

<sup>49</sup> Algumas dessas outras avaliações são: “Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS, que envolve mais de 50 países, e Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS, conduzidos pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA, com sede na Bélgica; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE, uma rede de discussões virtuais sobre avaliação, da qual fazem parte 18 países latinoamericanos, com a coordenação dos trabalhos a cargo da OREALC-UNESCO. Também surgem estudos que procuram desenvolver indicadores educacionais aplicáveis internacionalmente: World Education Indicators – WEI, coordenado pelo UNESCO Institute for Statistics, e o Education at a Glance, coordenado pela OCDE” (NETO, 2007, p.5).

<sup>50</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

“[...] a intenção associada a essa avaliação era prover informações para tomadas de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais e também para pesquisas e discussões, a partir da geração e organização de dados sobre o desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele associados” (GATTI, 2002, p.27).

Convém destacar que o SAEB é composto de dois eixos: o primeiro se refere ao acesso à educação básica e o segundo, que mais interessa para esta tese, se refere à qualidade do ensino. Nesse eixo, há quatro dimensões avaliadas, sendo uma delas o “[...] *produto – desempenho do aluno* quanto à aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências”<sup>51</sup> (GATTI, 2002, p.27) [grifos meus]. Aqui, vemos explicitada a noção de desempenho que permeia as práticas avaliativas do SAEB, no qual se insere, atualmente, a ANA: se refere ao produto da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno. Maluf (1996) aponta que, apesar do SAEB levantar informações sobre diversas variáveis para produzir resultados contextualizados, o foco central está no rendimento dos alunos. O rendimento dos alunos consta como um dos quatro indicadores que avaliarão a dimensão “qualidade”, junto com competência do professor, custo-aluno direto e condições de ensino. Nesse sentido, o teste de rendimento se configura como o principal instrumento da avaliação em larga escala, ainda que existam os questionários a serem respondidos pelos professores, pelos diretores e pelos alunos. Convém destacar uma afirmação de um ex-coordenador do SAEB, Orlando Pilati, a respeito dos testes: “[...] é um instrumento político porque os testes de rendimento aplicados em larga escala costumam provocar forte impacto nos professores, estudantes, pais, administradores e na opinião pública de modo geral” (PILATI, 1994, p.67). Esses impactos deveriam estar voltados no sentido do “desenvolvimento e aperfeiçoamento educacional público brasileiro” (PILATI, 1994, p.67).

Há, nos textos que fazem um levantamento histórico das diferentes avaliações em larga escala do Brasil (GATTI, 2002; 2009; VIANNA, 1995; GATTI, VIANNA; DAVIS, 1991; NETO, 2005; FRANCO, 2001), frequentemente, a referência à necessidade de produção de instrumentos – testes/provas e questionários – que sejam válidos, objetivos e capazes de medir o rendimento escolar dos alunos das diferentes séries e etapas. Há, nessa mesma linha, o apontamento da necessidade da produção de dados que sejam confiáveis e que possam

---

<sup>51</sup> As demais dimensões são: 2) ao contexto – nível socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo de escola, grau de autonomia e matriz organizacional; 3) ao processo – planejamento do ensino e da escola, projeto pedagógico, utilização do tempo escolar, estratégias de ensino; 4) aos insumos – infra-estrutura, espaço físico, instalações, equipamentos, recursos e materiais didáticos (GATTI, 2002, p.27).



realmente servir como fonte de informações para a tomada de decisões. Há, também, a constatação de discrepâncias nas estatísticas educacionais produzidas até a década de 1990, discrepâncias essas atribuídas às metodologias diversas que eram utilizadas. Outras preocupações se referem à seleção de conhecimentos que comporão a avaliação – com o apontamento da necessidade de um currículo nacional comum desde 1990<sup>52</sup> (MALUF, 1990) – e a busca por adequação das provas à realidade dos alunos. Assim, vemos se delinear a “criação de um discurso como resposta a problemas de determinado período político” (FIMYAR, 2009, p.37), ou seja, delinea-se uma razão política que investe nas práticas avaliativas, e na sua problemática, como forma de responder ao problema político visibilizado pelas próprias práticas avaliativas: a (falta de) qualidade do ensino e da educação brasileira. Números gerando a necessidade de mais números, com a finalidade de promover uma educação de qualidade. Porém, não são quaisquer números: investe-se na avaliação do rendimento escolar por meio de testes padronizados e na avaliação das condições de oferta do ensino, fortemente pautadas pela necessidade de técnicas objetivas para a realização dessas avaliações. Senra (2005, p.36) faz um alerta sobre essa “[...] desejada e desejável objetividade”. Segundo o autor, as estatísticas são objetividades construídas, objetivações, decorrentes da atividade humana, no entanto, “Os números continuam sendo relevantes como expressão de um saber, como uma linguagem de representação do conhecimento, mas, percebe-se melhor seu sentido, tanto mais se percebe estarem sujeitos às incertezas, às inseguranças, às decisões humanas” (SENRA, 2005, p.39).

Ainda que esses fatores apontados por Senra sejam considerados, a pretensão da objetividade dos números segue sendo perseguida. E, para que essa objetividade seja atingida e para possibilitar a comparação entre as diferentes edições das avaliações, tanto o SAEB quanto o PISA se utilizam da metodologia chamada Teoria de Resposta ao Item (TRI). De acordo com Soares e Nascimento (2011, p.147), “a TRI revolucionou o desenho de provas cognitivas e outros tipos de testes, passando a permitir comparações entre duas provas e, portanto, dois ou mais momentos no tempo”. A primeira utilização dessa metodologia ocorreu em 1993 no Projeto Escola Padrão, do estado de São Paulo. Em 1995 a TRI passou a ser utilizada para a elaboração de itens das provas do SAEB, pois a metodologia anterior, a Teoria Clássica dos Testes, não possibilitava a comparação dos resultados em virtude da psicometria utilizada, que não garantia testes iguais em nível de dificuldade de um ano para

---

<sup>52</sup> “É possível supor que a implementação de um Sistema Nacional da Avaliação, considerando os objetivos a serem alcançados, implicasse definições prévias sobre questões fundamentais para a sua concretização, como o estabelecimento do currículo nacional” (MALUF, 1990, p.22).

outro. Portanto, “impedia que o SAEB desempenhasse seu papel de monitoramento do progresso do sistema educacional como um todo” (BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015, p.85). Com essa modificação, a partir de 1995, o SAEB passa a contar com as escalas de proficiência para Língua Portuguesa e Matemática, que abrangem as habilidades esperadas dos estudantes. Além disso, desde 1995, o SAEB passa a aplicar questionários com os alunos, no dia da realização da prova, com o objetivo de levantar informações sobre o contexto socioeconômico e culturas das famílias. Até então os questionários eram destinados apenas às características das escolas e do ensino. Tal configuração – testes de desempenho produzidos com a TRI, questionários contextuais para alunos e para a escola, resultados na forma de escalas de proficiência – se mantém na atual forma do SAEB<sup>53</sup>, incluindo aí a Avaliação Nacional da Alfabetização.

Na análise de Brooke, Alves e Oliveira (2015) desde a criação da Prova Brasil, em 2005, e do IDEB, em 2007, o SAEB tem perdido força e importância no cenário das práticas avaliativas em larga escala especialmente por este ter “[...] significado para as escolas quase nulo” (2015, p.91). De acordo com os autores, a prova amostral do SAEB (atualmente denominada ANEB) não tem consequências diretas para escolas e professores, não gerando preocupação com seus resultados, ao passo que a Prova Brasil, censitária, e o IDEB, ao visibilizarem resultados por escola gerando comparações e tendo consequências significativas no âmbito das políticas públicas, tem impacto muito maior na população escolar.

De acordo com Paraíso (2012, p.89),

“se um grupo de estudantes não aprendeu aquilo que foi decidido pelos discursos pedagógico e político contemporâneos que todos com uma determinada idade devem saber, do modo como deveriam saber e no tempo esperado, uma política da correção é criada para se corrigir aquilo que outras práticas não conseguiram fazer”.

Antes disso, entretanto, é preciso avaliar se o grupo de estudantes aprendeu ou não o que era esperado, e é com essa finalidade que tomo as avaliações em larga escala de maneira geral e, em especial, as que têm como foco a alfabetização, pois essa aprendizagem é considerada fundamental para o sucesso de outras ao longo da escolarização, o que se reafirma na existência de duas avaliações em larga escala destinadas à avaliação da alfabetização das crianças – Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização. O risco de produzir crianças e adolescentes analfabetos, ou seja, sem a aprendizagem considerada esperada sobre

---

<sup>53</sup> Em 2007 houve a inclusão das escolas rurais com mais de 20 alunos, e a aplicação da ANRESC/Prova Brasil, censitária, e da ANEB, amostral, passam a ser realizadas em conjunto, sendo a amostra da ANEB escolhida no universo das escolas da Prova Brasil (BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015).

a leitura e a escrita e também, o diagnóstico atual de que tal produção vem ocorrendo, mobiliza ações a fim de preveni-la, dentre as quais cito, além das avaliações, as formações continuadas de professores alfabetizadores. Tomando esses dados como argumentos é que justifico o recorte dessa pesquisa, focalizando uma das avaliações destinadas à verificação da alfabetização de crianças: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Certamente a preocupação com a aprendizagem das crianças das primeiras séries, ou dos primeiros anos de escolarização não é recente, apesar de a ANA ser a primeira iniciativa com objetivo de avaliar a alfabetização de crianças em larga escala em nível nacional. Na década de 70, houve a realização de um estudo para a produção de um instrumento de medida para verificar o desempenho de alunos na 1ª série do ensino fundamental. Tal estudo realizou a aplicação de testes de leitura, escrita e matemática, de maneira amostral com crianças de todas as regiões do Brasil (GATTI, 2009). Uma iniciativa da cidade de São Paulo, no início da década de 1980, também se ocupou em avaliar as séries iniciais – 1ª e 3ª séries – do ensino fundamental, se configurando como a avaliação de uma rede de ensino do Brasil. As provas abrangiam conhecimentos de língua portuguesa, matemática e ciências, e foram elaboradas considerando o currículo definido pela Secretaria Municipal de Educação. O Projeto EDURUAL, desenvolvido nos estados do nordeste na década de 1980, também desenvolveu “[...] testes para avaliar crianças em nível de segundas e quartas séries do ensino fundamental” (GATTI, 2009, p.10). Atualmente o estado de Minas Gerais conta com o PROALFA, programa de avaliação da alfabetização que é destinado, de maneira censitária, a todos os alunos do 3º ano do ensino fundamental da rede pública estadual e municipal, e de maneira amostral para alunos do 2º e do 4º anos. Além desses, na primeira e na segunda aferições do SAEB, realizadas respectivamente em 1990/91 e 1993/94, houve o levantamento de informações sobre o rendimento de alunos de 1ª e 3ª séries com questões semi-objetivas – que não continham respostas padronizadas – de Língua Portuguesa e Matemática (PILATI, 1994, p.71).

Assim como Foucault não se interessa pelos meios de internamento enquanto tais, mas busca neles uma forma de visibilidade que remete a uma função extrínseca – a de isolar, de enquadrar (DELEUZE, 2005), do mesmo modo, não me interessa pelas avaliações em larga escala enquanto tais, e sim por elas remeterem a certas funções, tais como as de quantificar conhecimentos, de medir aprendizagens ou desempenhos, de classificar instituições e sujeitos, etc., produzindo condutas e subjetividades.

## 5.2 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

Dentre as avaliações externas em larga escala aplicadas atualmente no Brasil, escolhi pesquisar a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA<sup>54</sup> por ter sido recentemente implantada e, especialmente, pela importância que esta aprendizagem tem para o processo de escolarização dos sujeitos. Obviamente, ao trabalhar com um referencial teórico que poderíamos chamar de pós-metafísico, compreendo que essas escolhas não são tão minhas quanto poderia se pensar, afinal, visibilizo, com essas escolhas, muito mais uma tendência da pesquisa em educação na atualidade do que um possível desejo individual. Tal como Veyne (2011, p.49) afirmou, considerando os estudos de Michel Foucault, “[...] não podemos pensar qualquer coisa em qualquer momento, pensamos apenas nas fronteiras do discurso do momento”.

Nesta seção realizarei uma análise-descritiva com base em algumas características gerais da Avaliação Nacional da Alfabetização – tais como a sua forma de composição, sua finalidade e justificativa – com a finalidade de situar o leitor, e também, pois, como afirma Soares (2006), é necessário definir aquilo que se irá avaliar<sup>55</sup>. Desse modo, destaco que a articulação com as teorizações do campo de estudos em Alfabetização se mostra necessária, e sem a qual não seria possível analisar os documentos selecionados. Poderíamos considerar que seria um cruzamento entre o discurso pedagógico e as linhas do dispositivo da Numeramentalidade, fortalecendo o jogo de verdade instituído pela avaliação.

Como mencionado anteriormente, no Brasil, temos duas avaliações destinadas à alfabetização das crianças. A Provinha Brasil, criada em 2008, destina-se a avaliação da alfabetização de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Tal prova tem uma função diagnóstica e visa “investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática”<sup>56</sup>, sendo aplicada em duas etapas (início e fim do ano letivo) pelo próprio professor em sua turma, pela coordenação pedagógica ou direção da escola ou, ainda, por algum membro da Secretaria de Educação do município do outro estado. Os dados provenientes da prova seriam de uso apenas do professor, da escola e da rede de ensino, para que se pense sua prática pedagógica, no caso da avaliação no início do

---

<sup>54</sup> Tal escolha se deve a diversos fatores, entre eles meu interesse pelos estudos na área de alfabetização, aos quais venho me dedicando desde a Iniciação Científica.

<sup>55</sup> Certamente, para a perspectiva aqui assumida, não se trata apenas de “definir” o conceito a ser avaliado, trata-se, também, de produzi-lo.

<sup>56</sup> Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

ano e para que se avaliem as aprendizagens das crianças – e a prática pedagógica do professor – no caso da prova do final do ano letivo. Apenas em nível amostral os dados da Provinha Brasil são analisados pelo INEP.

Já a Avaliação Nacional da Alfabetização “[...] é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas” (BRASIL, 2013b, p.1.) e que se utilizou, além do teste de desempenho respondido pelos alunos, de dois indicadores contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola. Diferente dos resultados da Provinha Brasil, que são de uso dos professores, das escolas e das redes de ensino, os resultados da ANA irão compor o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) juntamente com a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRES. Além disso, esses dados recebem um tratamento estatístico sob responsabilidade do INEP.

A Avaliação Nacional da Alfabetização integra as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>57</sup> e se configura como um dos seus eixos de atuação. É uma avaliação censitária que tem como público-alvo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental – ano este que é o último do chamado Ciclo de Alfabetização<sup>58</sup> – das escolas urbanas e rurais das redes públicas de ensino que tenham mais de 10 alunos matriculados. O PNAIC se constitui como um compromisso assumido pelos governos Federal, Estaduais e Municipais com vistas a alfabetizar as crianças até o final do Ciclo de Alfabetização, ou seja, até o 3º ano do Ensino Fundamental. Dentre as ações previstas no PNAIC, estão a formação continuada de professores alfabetizadores; a definição e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no Ciclo de Alfabetização; a distribuição de materiais didáticos; e a aferição anual da alfabetização em língua portuguesa e matemática por meio de exame periódico específico a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Assim, a avaliação se constitui em um dos quatro eixos<sup>59</sup> nos quais as ações do PNAIC se visibilizam. Nesse sentido, cabe destacar que no art. 9ª da Portaria nº 867 de 2012, o qual caracteriza o eixo da avaliação, há a disposição da continuidade da aplicação anual da Provinha Brasil, com disponibilização de sistema para coleta e tratamento dos resultados, bem como análise amostral pelo INEP dos resultados da aplicação, e a implantação de “[...]

---

<sup>57</sup> Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

<sup>58</sup> De acordo com a resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, os três primeiros anos do Ensino Fundamental passam a ser tratados como um ciclo, no qual não há retenção ou reprovação dos alunos no 1º e no 2º anos.

<sup>59</sup> Os outros três são: (I) a formação continuada de professores alfabetizadores; (II) materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais e (IV) gestão controle e mobilização social.

avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP” (BRASIL, 2013a, p.23) – a ANA.

De acordo com os materiais estudados, a ANA teria dois objetivos principais: “[...] *realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua portuguesa e alfabetização em Matemática*, ao final do Ciclo de Alfabetização [...]” (BRASIL, 2013a, p.9) [Grifos meus] e “[...] *gerar informações sobre os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização matemática dos estudantes, além de informações contextuais acerca das condições de oferta de ensino em cada unidade escolar*” (BRASIL, 2015a, p.5) [Grifos meus]. Esses dois objetivos expressos nos materiais da ANA deslocam a compreensão de que as avaliações em larga escala focariam apenas nos desempenhos dos alunos<sup>60</sup>, pois, ao pretender gerar informações sobre o contexto da escola – produzindo, assim, um diagnóstico das condições de aprendizagem – há uma ampliação do escopo da avaliação. Isso implica a utilização de diferentes instrumentos para a realização da avaliação, quais sejam: testes de desempenho e questionários. A ampliação no escopo da avaliação nos permite considerar que a geração de informações sobre os “níveis de alfabetização” e sobre as “condições de oferta de ensino” ampliaria, também, as possibilidades de intervenção sobre as condutas não apenas dos professores e dos alunos, mas também dos gestores do ensino. Esta estratégia de considerar não apenas o desempenho dos alunos nos testes, mas também as condições de oferta e de ensino se configura como uma permanência nas práticas avaliativas que vem sendo desenvolvidas no Brasil.

A ANA é composta por duas provas objetivas, uma de leitura e outra de matemática, contendo 20<sup>61</sup> itens<sup>62</sup> de múltipla escolha cada; e a prova de resposta construída, contendo dois itens de escrita de palavras e um de escrita de texto. Os resultados das provas são analisados e organizados em escalas de proficiência<sup>63</sup>.

Há, ainda, uma discussão a respeito da definição do que seria a alfabetização: se apenas a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética ou se os variados usos desse sistema nas práticas cotidianas de leitura, escrita e oralidade – considerado por alguns autores como letramento (Kleiman, 1995; Soares, 2004; 2006; 2016; Rojo, 2009). Tal discussão apresenta suas ressonâncias nos documentos da ANA, uma vez que mesmo esta sendo nomeada como

---

<sup>60</sup> Cabe destacar que o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, também não considera apenas o desempenho dos alunos nos testes ou provas, considerando a taxa de aprovação e reprovação escolar ao longo dos anos escolares para o cálculo do índice.

<sup>61</sup> A prova de leitura, no ano de 2013, contou com 17 questões.

<sup>62</sup> Itens são as questões da prova.

<sup>63</sup> Uma análise mais detalhada das metodologias estatísticas utilizadas pela ANA e a das escalas de proficiência será realizada na seção 6.2.

“Avaliação Nacional da *Alfabetização*” [grifo meu], ambos os conceitos – alfabetização e letramento – constam como fundamentais no “Marco Teórico” do “Documento Básico” e do “Relatório ANA 2013-2014, volume 1: da concepção à realização”. O “Documento Básico” aponta que “O emprego dos termos ‘*alfabetização*’ e ‘*letramento*’ no referido documento coaduna-se com as discussões acadêmicas conduzidas nos últimos anos, as quais consolidaram a ideia de *articulação entre essas noções* [...]” (BRASIL, 2013a, p.9) [Grifos meus]. A noção de alfabetização é definida “*como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético* [...]” e a noção de letramento é definida “[...] *como prática e uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos*” (BRASIL, 2015a, p.20) [Grifos meus]. A necessidade dessas duas noções, segundo Soares (2016), se dá pela dificuldade, no uso corrente e na tradição da língua, de permitir uma ampliação do conceito de alfabetização que pudesse englobar os significados atribuídos ao termo letramento, que se tornou necessário com a ampliação da variedade, ao longo do século XX, das práticas de leitura e escrita, que demandam habilidades mais avançadas e diferenciadas.

Ainda que haja certa consonância entre a “alfabetização” a ser medida pela ANA e a “alfabetização” estabelecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, há um descompasso pelo fato de que o PNAIC se preocupe com outras questões referentes ao ensino da leitura, da escrita e da oralidade, muito mais amplas e abrangentes que as explicitadas pela ANA e, especialmente, pela ressalva presente repetidas vezes nos materiais da ANA sobre a impossibilidade de se medir, em uma avaliação em larga escala, a totalidade dos aspectos envolvidos na alfabetização. O Documento Básico ressalta

[...] *a impossibilidade de se avaliar em larga escala esse processo enquanto uso social da língua escrita. Ainda assim, entende-se que essa avaliação se destina a aferir alguns aspectos do letramento, não em todas as suas dimensões, mas naquelas relativas ao letramento escolar inicial* (BRASIL, 2013a, p.10) [Grifos meus].

Assim, apesar de se considerar que “[...] *a avaliação em larga escala não consegue aferir tais processos em sua totalidade e em todas as suas nuances*” (BRASIL, 2013a, p.11), há uma finalidade atrelada à prática avaliativa que, de certo modo, minimiza essa dificuldade de medição, pois “[...] *compreende-se que a utilização desse tipo de avaliação pode contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a formulação ou reformulação de políticas voltadas para essa etapa de ensino* (BRASIL, 2013a, p.11) [Grifos meus]. Dito de outro modo, no entrelaçamento do dispositivo da Numeramentalidade e dos discursos pedagógicos alfabetizadores, há a produção de um saber

pela prática avaliativa que, apesar de considerar os limites dos procedimentos de medida (estatísticos e psicométricos) define e produz discursivamente uma “alfabetização”: *aquela que pode ser medida por uma avaliação em larga escala e aquela que irá orientar as políticas públicas*. Então, por mais que não haja um debate acerca das práticas avaliativas em larga escala no cotidiano escolar, essa produção de saber funciona no governo da população escolar ao fornecer informações e dados numéricos que irão definir as ações no âmbito de programas e de políticas. Uma dessas formas de governo é aquela que se destina a “monitorar” a formação oferecida aos professores alfabetizadores pelo PNAIC e o investimento em materiais disponibilizados às escolas, verificando se estas estariam contribuindo para a “melhoria da qualidade da educação”, via alfabetização das crianças.

Convém destacar, ainda, outras linhas de poder-saber de outros dispositivos perpassando os materiais da ANA e que nos indica alguns dos “engajamento(s) entre dispositivos” (MARCELLO, 2009, p.235), que garantem a própria existência do dispositivo da Numeramentalidade, pois este estaria suportando e dando suporte a outros dispositivos de seu tempo. Em relação ao discurso pedagógico, já mencionado, convém destacar outro aspecto, que permitirá, como veremos, que se fale em “níveis” de alfabetização: a concepção construtivista em Educação, “A ideia de *construção da língua escrita* e dos conceitos matemáticos [...]” (BRASIL, 2013a, p.9) [Grifos meus]. Essa ideia de construção da língua escrita está atrelada à ideia de uma criança que está, durante a sua jornada escolar, em desenvolvimento; uma concepção de criança que se difere dos adultos naquilo que é capaz de fazer em termos de aprendizagem, cognição, pensamento. Sobre essa criança, “[...] produziu-se a necessidade de uma observação minuciosa do seu desenvolvimento” (CAMINI, 2015, p.46). Para que a concepção construtivista em educação emergisse, o discurso psicológico, especialmente aquele que se refere à psicologia do desenvolvimento, passa a reverberar no pedagógico. A premissa dessa vertente é a “localização de certas capacidades no interior da ‘criança’ e, portanto, no interior do domínio da psicologia” (WALKERDINE, 1998, p.144). É esse entendimento proveniente da psicologia que permitirá que o dispositivo da Numeramentalidade engendre a “Psicometria” como forma de medir as capacidades que supostamente estão localizadas no interior do indivíduo.

Além do engajamento com discursividade pedagógica, há uma articulação com o dispositivo da infantilidade (CORAZZA, 2004), visto que o público alvo da avaliação são as crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental – crianças com idades próximas dos oito anos. Corazza (2004, p.36), ao fazer a sua “História da infância sem fim”, elenca espectros do “conjunto fantasmático da infantilidade”, dos quais destaco o infantil como



“Figura da ciência: objeto de poder de discursos, um saber positivado, uma subjetividade descrita, mas que não sustenta discursos sobre si mesma”, e também como “Figura moral: promessa antecipada, profecia realizada, mito moral em que o humano racional se garante de si próprio: criança feliz = mundo feliz / infância melhor = mundo melhor” (CORAZZA, 2004, p.37). Essas duas figuras do infantil são mobilizadas pela articulação entre os dispositivos da Numeramentalidade e da Infantilidade, uma vez que, como objeto de saber e poder da ciência (da estatística, da psicométrica, da pedagogia), a infância que deve ser alfabetizada é objetivada por meio de processos de medida e tem seus comportamentos descritos e localizados em escalas e níveis – tornando-a, assim, conhecida e, portanto, governável nos detalhes, nos mínimos comportamentos e atitudes. Além disso, essa *infância alfabetizada* é a promessa de um processo de escolarização de sucesso e de um adulto em melhores condições de viver na sociedade contemporânea.

Walkerdine (1998) aponta que a naturalização da mente como objeto da ciência esteve atrelada ao desenvolvimento dos estudos sobre a mente das crianças, nos quais se naturaliza a ideia de conhecimento como capacidade. É dessa ideia de conhecimento como competência individual produzida que

[...] advém a leitura das respostas das crianças a questões que testem o conhecimento científico e matemático como evidência do desenvolvimento das capacidades mentais apropriadas. Esse deslizamento discursivo produz, ao mesmo tempo, o objeto de classificação, as técnicas científicas para sua produção e as técnicas pedagógicas para sua normalização e regulação (WALKERDINE, 1998, p.169).

Há uma preocupação com a operacionalização da avaliação na escola, por se tratar de um modo de avaliar, muitas vezes, distante das práticas cotidianas de alfabetização. Além disso, por ser uma avaliação destinada a crianças pequenas, há uma orientação no sentido de proporcionar “[...] *um cuidado especial e estratégias mais adequadas* tanto na elaboração dos itens do teste quanto na aplicação da prova” (Documento Básico) [Grifos meus]. Para a elaboração dos itens, considera-se importante que se “[...] *observem as peculiaridades das crianças desta faixa etária, visando à elaboração de um teste adequado aos sujeitos aos quais se destina*” (Documento Básico) [Grifos meus]. No momento da aplicação das provas, há a recomendação de que “[...] o professor de cada turma esteja presente na aplicação do teste, *no sentido de manter um ambiente confortável para a criança que estará sendo avaliada*” (Documento Básico) [Grifos meus]. Mello (2016), em sua dissertação de Mestrado, realizou entrevistas e fez observações nos momentos de Aplicação da Provinha Brasil – avaliação realizada com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental – e, em suas análises, salienta que as

professoras tentam “[...] buscar formas de que os alunos não se sintam desconfortáveis para que o teste seja aplicado sem grandes problemas e também, para não afetar o desempenho na avaliação” (MELO, 2016, p.69).

Outra forma de preocupação com a infância se refere à maneira como a interação com a leitura e a escrita deve acontecer no ambiente escolar. A educação que vise alcançar a alfabetização das crianças precisa “[...] garantir *que as crianças possam vivenciar*, desde cedo, atividades que *as levem a pensar* sobre as características do nosso sistema de escrita, *de forma reflexiva, lúdica* [...]” (BRASIL, 2013a, p.16) [Grifos meus]. Ao passo que a prática avaliativa em larga escala se vale de testes de desempenho compostos por uma quantidade de questões que, muitas vezes, ultrapassa aquilo que as crianças de um 3º ano estão acostumadas a responder em aula, a prática pedagógica que deve alfabetizar precisa ser reflexiva e lúdica.

Essa preocupação e cuidado com a infância também serve de justificativa para a forma de divulgação dos resultados da ANA: “Os resultados serão informados por Instituição de Ensino, Município e Unidade Federativa, e será publicado um índice de alfabetização referente às condições aferidas em nível nacional [...] *Não haverá divulgação de resultados por aluno*” (BRASIL, 2013a, p.8) [Grifos meus]. Tal escolha pode estar relacionada ao medo de haver um ataque ao “sentimento da infância” a partir de uma hierarquização ou classificação dos estudantes, nas escolas, de acordo com seus desempenhos na avaliação, o que remeteria ao processo, já há muito criticado, posto em práticas pelos Testes ABC<sup>64</sup>, de Lourenço Filho, a partir dos quais se organizavam as turmas de acordo com os desempenhos dos alunos, ainda não alfabetizados, no referido teste. Uma aproximação interessante entre os Testes ABC e as práticas avaliativas em larga escala que vem sendo realizada na atualidade está no fato de ambos se preocuparem com o rendimento das crianças na alfabetização. Uma descontinuidade, ou um distanciamento, nessa preocupação relaciona-se ao fato de que a preocupação no momento da invenção dos Testes ABC era com a maturidade das crianças para iniciarem a sua alfabetização, ou seja, o teste atuava antecipadamente ao ensino da leitura e da escrita; já na ANA, a avaliação ocorre ao final da alfabetização, objetivando muito mais o resultado do ensino.

Ainda que a ANA não faça divulgação dos seus resultados por aluno, podemos localizar nos materiais uma preocupação em assegurar que *cada uma das crianças* esteja alfabetizada até o final do Ciclo de Alfabetização: “[...] esse período [os três anos do ciclo] é considerado

---

<sup>64</sup> De acordo com CAMINI (2015) os testes ABC foram criados por Lourenço Filho, na década de 30, com o objetivo de padronizar a mensuração da maturidade psicológica de crianças não alfabetizadas. Tais testes se difundiram amplamente no Brasil, alcançando várias edições.

necessário para que seja *assegurado a cada criança o direito* às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita [...]”(BRASIL, 2013a, p.5) [Grifos meus]. Ao se assegurar que cada criança seja alfabetizada, assegura-se, também, que “[...] *todas as crianças* estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2013a, p.5) [Grifos meus]. Ainda que as avaliações em larga escala, e especialmente a ANA, justamente por não divulgar dados individualizados dos alunos, tendam a produzir informações a respeito do todo – da escola, da cidade, da UF, da região – há uma convocação a uma intervenção que é individualizada, que pretende atingir a cada um dos estudantes alfabetizando pois, cada um deles irá compor o quadro geral dos dados numéricos produzidos e cada um poderá ser, ou não, encaixado nas descrições dos comportamentos dos níveis das escalas de proficiência. Assim, a produção do sujeito alfabetizado se estende do macro ao micro; da população escolar de oito anos de idade a cada aluno matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental. As práticas avaliativas em larga escala efetivam, dessa forma, o governo de todos e de cada um dos infantis no que se refere à alfabetização, configurando-se como técnicas individualizadoras e totalizadoras que operam no dispositivo da Numeramentalidade.

Por fim, destaco que os termos “analfabetismo” ou “analfabeto”, para se referir à condição das crianças, não aparecem em nenhum dos materiais oficiais publicados pelo INEP e pelo MEC sobre a ANA. Haveria um receio em falar em analfabetismo infantil? O que pretendo mostrar, na seção seguinte, é que o risco da produção do analfabetismo infantil é o move a criação da ANA, e do PNAIC, e que, além disso, toda uma série de estratégias de visibilidade desse risco é produzida como efeito do dispositivo da Numeramentalidade. É essa a primeira trama discursiva produzida por esta tese.

## 6 ANALÍTICA DA NUMERAMENTALIDADE E A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

A analítica aqui desenvolvida envolvendo a Numeramentalidade buscou compreender como ocorre uma articulação entre processos de medida, práticas de classificação, governo das condutas e processos de subjetivação. Como será possível perceber a seguir, apenas com o uso dos números não seria possível articular um discurso que funcionasse como verdade e produzisse efeitos nos comportamentos dos indivíduos. Esse saber numérico, para funcionar no exercício de poder, precisa se aliar a outros saberes, compondo o que chamarei de uma *trama discursiva*, que se mostra produtiva não apenas ao fazer ver e fazer falar a respeito da alfabetização das crianças no Brasil, como também ao convocar os indivíduos a tomarem como verdade esses ditos numeramentalizados. Nesse sentido, o que guiou a análise dos materiais foi uma busca *não pelas formas como os indivíduos assujeitam-se às verdades de um tempo, e sim pelas formas como as verdades de um tempo convocam indivíduos a vincularem-se a elas*. Essa inversão tem sua inspiração na assertiva de Foucault segundo a qual devemos “[...] não perguntar aos sujeitos como, por quê, em nome de que direito eles podem aceitar deixar-se sujeitar, mas mostrar como são as relações de sujeição efetivas que fabricam sujeitos” (FOUCAULT, 2010, p.38). Assim, o olhar lançado aos materiais tentou desenredar (ou, justamente, enredar) as linhas que fazem com que certos ditos possam funcionar incitando, produzindo, convocando, provocando certas condutas e não outras, neste momento histórico.

Haveria um conjunto de regras de condutas, ou sistema prescritivo com características morais, epistemológicas dadas pelos números das avaliações em larga escala que incidiriam sobre o modo de sujeição, sobre a forma de se relacionar com essas regras, fazendo o indivíduo se reconhecer ligado à obrigação de segui-la e colocá-la em prática (FOUCAULT, 2012)? Nesse sentido, ao considerarmos as práticas avaliativas como “[...] um conjunto intencional e regado de ações simbólico-corporais orientadas para um propósito determinado” (MIGUEL, 2016, p.628), os indivíduos precisam seguir essas regras para proceder às ações (simbólico-corporais) constitutivas dessas práticas. No caso específico desta tese, as práticas avaliativas demandam certos modos de agir e de pensar em relação aos discursos por elas mobilizados. Assim, cabe questionar pelas formas como se convocam os indivíduos a se interpelarem discursivamente, a seguirem esse conjunto de regras constitutivo

das práticas avaliativas, e a se reconhecerem, portanto, nas subjetividades produzidas nesse jogo de interpelação.

## 6.1 TRAMA 1: PRODUZIR O RISCO DO ANALFABETISMO INFANTIL

“Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças tem concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas” (Brasil, 2012, p.5).

O debate acerca do analfabetismo no Brasil não é novo e percorre diversas áreas de estudo e pesquisa, desde a história da educação até perspectivas vinculadas ao ensino-aprendizagem e à formulação de políticas públicas. Ferraro (2009) se refere à “tendência secular do analfabetismo” no Brasil, tendência essa produzida a partir dos dados numéricos do Censo e das PNADs – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

A busca pela quantificação da população analfabeta vem ocorrendo desde o ano de 1872, no Brasil, com o primeiro recenseamento nacional. Conforme discutido em Sperrhake e Traversini (2012) e em Sperrhake (2013) há diferentes critérios utilizados para avaliar se uma pessoa, ou grupo, será considerada analfabeta ou alfabetizada: o critério usado para medir a alfabetização no Censo Demográfico apoia-se na resposta à pergunta “Sabe ler e escrever?” (autodeclaração) – presente no questionário censitário, ou seja, que abrange toda a população brasileira. Há também a utilização do critério anos de estudo – utilizado apenas no questionário amostral do Censo; e, por fim, há as pesquisas que se utilizam de questionários e de provas ou testes para medir a alfabetização ou o analfabetismo, tais como o INAF<sup>65</sup> (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) e o PISA. Temos, portanto, um movimento, já histórico, de busca por formas de quantificar tanto a população alfabetizada e analfabeta, quanto a própria alfabetização, mensurando o quanto as pessoas fazem uso do conhecimento linguístico em práticas sociais de leitura e escrita. Produzir dados sobre isso é apontado por Soares (2006, p.63) como uma necessidade “[...] tanto para evidenciar se os objetivos [de universalização da alfabetização] estão sendo alcançados como para estabelecer políticas ou controlar programas de alfabetização e letramento” [grifos meus].

---

<sup>65</sup> É uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa e com o apoio do IBOPE. Tal pesquisa não integrou esta tese por se tratar de um índice que mensura o analfabetismo/letramento de adultos e, também, por não ser executada por órgãos de governo. Para mais informações sobre o INAF visitar <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>.

Convém destacar que “Alfabetização, analfabetismo e alfabetismo/letramento são produzidos a partir dos discursos que pretendem descrevê-los e analisá-los e das práticas que pretendem objetivá-los” (SPERRHAKE; TRAVERSINI, 2012, p.144), não havendo, portanto, uma essência do que seriam esses termos. Dessa forma, as quantificações e medições realizadas para tentar apreender esses saberes sobre a leitura e a escrita, também atuam de maneira a produzi-los. Assim, as linhas de poder-saber do dispositivo da Numeramentalidade vinculada às estatísticas e aos processos classificatórios estão entrelaçadas com a produção de modos de ler e escrever, com o que é considerado normal em termos de práticas de leitura e de escrita, tanto em se tratando de adultos quanto, como veremos, em se tratando de crianças. Cabe uma menção, também, ao fato de que esses conceitos não são fixos, pois “mesmo que preservemos a mesma palavra, ela pode expressar um novo conceito que substitui o antigo” (HACKING, 2009, p.50). Assim, temos uma ampliação do que significa ser alfabetizado nas quantificações do Censo – ter a capacidade de ler e escrever um bilhete simples – em relação ao que significa ser alfabetizado para o PNAIC, por exemplo, que considera a criança alfabetizada como um indivíduo que não

[...] domina apenas os rudimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras. Espera-se, mesmo na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas (BRASIL, 2012, p.26).

A ampliação da abrangência do conceito de alfabetização se deve ao desenvolvimento do país em diversas esferas: social, econômica, cultural, política. Com isso, “[...] durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade as muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita” (SOARES, 2016, p.26). Vemos, desse modo, que a ampliação da abrangência do conceito de alfabetização implica uma forte vinculação com os modos de agir do sujeito alfabetizado em práticas diversificadas envolvendo a leitura e a escrita, contribuindo para aquilo que poderíamos chamar de uma “formação cidadã”. Nesse caso, finalizar o Ciclo de Alfabetização sem estar alfabetizado – nesse sentido alargado – ou, então, como algumas pesquisas apontam<sup>66</sup>, finalizar o Ensino Fundamental sem essa aprendizagem, acarretaria um prejuízo ao indivíduo não apenas na sua trajetória escolar, mas também nas práticas da vida em sociedade. Desse modo, não há apenas a ampliação do

---

<sup>66</sup> RIBEIRO; LIMA; BATISTA, 2015.

significado de um conceito, há a ampliação das possibilidades de ação de um tipo de sujeito – o sujeito alfabetizado –, de uma subjetividade alfabetizada e, também, a ampliação da preocupação com a produção de sujeitos analfabetos, pois estes poderão não se inserir na sociedade, tendo a sua atuação cidadã prejudicada.

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

A preocupação com o analfabetismo da população esteve, durante muito tempo, voltada para os adultos, para aqueles que, já ultrapassado o período de escolarização formal, seguiam sem saber ler e escrever – haja vista que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é a primeira iniciativa com abrangência nacional voltada para a alfabetização das crianças. Uma grande iniciativa anterior, porém voltada para alfabetização de adultos, foi o MOBREAL<sup>67</sup> – Movimento Brasileiro de Alfabetização – lançado em 1967, momento em que o país contava com, em torno de, 33,6% de analfabetos<sup>68</sup> na população de 15 anos ou mais.

Ferraro (2009) aponta que, para a década de 1980, considerando o critério censitário, o Brasil apresentava um índice de analfabetismo de 16,5%, para a população de 15 anos ou mais. Porém, se formos considerar como analfabetas aquelas “[...] pessoas com menos de 4 anos de estudo, esse índice se eleva para 36,2% [...]” (FERRARO, 2009, p.111). Convém notar que esse critério utilizado por Ferraro (2009), e que considera analfabetas aquelas pessoas que cursaram menos do que 4 anos de escolarização, está próximo dos três anos iniciais do Ensino Fundamental nomeados como “Ciclo de Alfabetização” desde 2010. Faço essas considerações porque é comum considerar que

“As taxas de alfabetização, na verdade, são vistas como indicadores da saúde da sociedade e como um barômetro do clima social. Em consequência, o analfabetismo assume significado simbólico, refletindo um desapontamento não apenas com o funcionamento do sistema educacional, mas como a própria sociedade” (COOK-GUMPERZ, 1991, p.11).

<sup>67</sup> Ferraro (2009) aponta uma superestimação dos resultados do MOBREAL devido ao momento político do país – o regime militar. A esse respeito, ver o capítulo 5, “MOBREAL: a ‘pedagogia dos homens livres’ da Ditadura Militar”, do referido autor, no livro “História Inacabada do Analfabetismo no Brasil”.

<sup>68</sup> Retomo que, para o Censo e para as PNADs – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – o critério utilizado para a definição do analfabetismo é a incapacidade de ler e escrever um bilhete simples no idioma que cohece.

A preocupação com os efeitos do analfabetismo para o país é apontado por Lourenço Filho, na década de 40, como “[...] um fator de atraso nacional e, se não fosse combatido, temia-se que pudesse ameaçar os planos de progresso vislumbrados para o Brasil” (GIL, 2002, p.135).

O que interessa destacar aqui é que a alfabetização, como aprendizagem da leitura e da escrita que capacitaria o sujeito a agir de uma maneira diferente na sociedade, se configura como um *saber estratégico* na constituição dos sujeitos contemporâneos, o que gera essa preocupação em torno do analfabetismo. Do risco de produção, ou manutenção, de uma população analfabeta em pleno século XXI. Assim, a

[...] alfabetização assume foco central da escolarização, como recurso para o desenvolvimento da autonomia das pessoas para a busca de conhecimento mediado pela língua escrita. A alfabetização, enquanto base para a aquisição de outros conhecimentos escolares, concorre para a inserção das pessoas nos contextos letrados da atualidade como elemento significativo para a formação da cidadania (BRASIL, 2015a p.17) [Grifos meus].

De acordo com Hattge (2014, p.121), “No cenário mundial, cada vez mais, os países buscam melhores posições nos rankings educacionais. Organismos como a Unesco e o Banco Mundial entendem que o desempenho dos alunos na educação básica é um indicador importante do desenvolvimento das nações”. A porta para uma melhoria no desempenho dos alunos nas avaliações da Educação Básica – nacionais e internacionais – seria, portanto, a garantia de uma alfabetização adequada – ou de qualidade. Isso aparece na interpretação dos dados da Prova ABC, avaliação da alfabetização realizada de maneira amostral em 2011, a partir da qual se afirma que “A interpretação dos números aponta também que sem a garantia da plena alfabetização e das habilidades esperadas em matemática dificilmente o País terá condições de universalizar a aprendizagem nas demais séries da Educação Básica” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 75-76). Assim, o sucesso da escolarização básica passaria pela alfabetização plena das crianças.

A dimensão estratégica da alfabetização opera, também, em outro movimento: no investimento em capital humano, uma vez que “[...] as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos” (ROSE, 1998, p.31). Podemos considerar, junto com Foucault (2008c), que a teoria do capital humano transpõe para o âmbito da economia aspectos da vida que antes não o pertenciam.

Nesse sentido, o comportamento humano, a capacidade dos indivíduos de realizarem determinadas tarefas, suas habilidades e aptidões, seu conhecimento [...] passa a ser visto agora como elementos da economia e se apresentam como uma forma de



capital que necessita de determinados investimentos [...] (LOCKMANN, 2013, p.139).

Assim, a alfabetização configura-se como um saber estratégico também para o desenvolvimento do “capital humano”, pois ela seria uma habilidade ou capacidade por meio da qual o indivíduo poderia, além de ter sucesso na sua escolarização, o que elevaria os índices educacionais nacionais e internacionais, se tornar um sujeito com mais possibilidades de atuação como cidadão, autônomo, e mais produtivo para o país. Nesse sentido, “a subjetividade faz parte dos cálculos das forças políticas” (ROSE, 1998, p.31), o que leva a um controle e regulação da “[...] conduta dos cidadãos através de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais” (ROSE, 1998, p.31). No caso aqui analisado, leva a um controle e regulação das capacidades leitoras e escritoras dos indivíduos.

Não alcançar a alfabetização das crianças seria, pela argumentação aqui apresentada, no mínimo, problemático. Vemos, então, a divulgação de dados apontando que “[...] 56,1% dos estudantes haviam aprendido aquilo que era esperado em leitura; 53,3% em escrita; 42,8% em matemática” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p.76). As estatísticas produzidas sobre a alfabetização das crianças visibilizam um problema e dão a ele uma magnitude que, sem a objetivação em dados numéricos, talvez não pudesse ser percebida da maneira desejada.

#### **FIGURA 4 – Reportagem: “Ministro da Educação classifica resultado da ANA como ‘preocupante’”**

O MEC (Ministério da Educação) divulgou na tarde desta quinta-feira (17), os resultados da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) de 2014. De acordo com os dados, 57,07% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental têm rendimento inadequado em matemática, 34,34% em escrita e 22,07% em leitura. Para o ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, o resultado é preocupante: "Esses dados são extremamente preocupantes. Exigem medidas urgentes se quisermos chegar à meta do PNE de erradicar o analfabetismo."

Janine aponta que a situação em matemática é a que mais precisa de ajustes. "O quadro em matemática é pior do que nos outros", disse. O ministro também falou que é preciso utilizar os resultados para que se realize melhoras nos índices. Para ele, a solução não seria punições às escolas. "Não vamos trabalhar com sanções. Vamos continuar avaliando os instrumentos e realizando intervenções pedagógicas para auxiliar escolas onde há os piores resultados", completou.

O secretário-executivo do MEC, Luiz Cláudio Costa, afirma que os dados mostram um grande desafio, mas que é possível melhorar. "É possível chegar aonde queremos porque tivemos um avanço. Mas só será possível se fizermos alguma coisa mais prática. Nem o melhor dos Estados consegue alcançar meta do PNE [Plano Nacional de Educação] da universalização da alfabetização", disse.

Fonte: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/09/17/ministro-da-educacao-classifica-resultado-da-ana-como-preocupante.htm>

A operação de transformação da expectativa “qualitativa” da alfabetização para o âmbito do quantitativo permite criar um quadro de preocupação e incerteza – com o ensino, com os professores, com a aprendizagem das crianças, com suas condições de vida, etc. Cria-se *o risco da produção do analfabetismo infantil*. Esse risco é criado em uma articulação entre discurso pedagógico, discurso político e discurso técnico-científico, este último envolvendo saberes estatísticos e processos classificatórios, capazes de objetivar e dar a conhecer uma situação como problema.

A estatística pode ser entendida como um meio, composto por saberes e por procedimentos técnicos específicos que é utilizada por governos das diferentes esferas públicas, para situar comunidades com altos índices de analfabetismo, por exemplo, como sendo de risco social. Analisar como se conduz a conduta desse conjunto de indivíduos para sair dessa condição de analfabetismo é tomar a prática da gestão do risco como uma forma de governar que necessita do saber estatístico para tomar decisões (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p.143).

Como base para a tomada de decisões, as estatísticas produzem “[...] *um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização [...]*” (BRASIL, 2013a, p.5) [Grifos meus]. Esse diagnóstico se configura como um dos objetivos da ANA, especialmente da sua primeira edição em 2013, que deveria “[...] *servir como “linha de base” para a implementação das políticas previstas no Pacto, auxiliando na orientação permanente da formação de professores alfabetizadores*” (BRASIL, 2013a, p.14) [Grifos meus].

A partir desse diagnóstico, uma das maneiras de conduzir a conduta dos indivíduos para reverter a situação arriscada do analfabetismo da população infantil é a criação de políticas públicas destinadas a isso<sup>69</sup>, pois “Os números definem trajetórias para sinalizar progressos ou identificar locais potenciais de intervenção por meio de políticas de estado” (POPKEWITZ; LINBDLAD, 2001, p.115). Essa é uma maneira mais evidente, que funciona do macro ao micro – do governo dos outros, ao governo de si (pelos outros). Klein (2014) nomeou esse movimento de *governo em cadeia*. Para a autora, esta operação é desencadeada por ações em um âmbito governamental e que têm incidência em ações mais cotidianas da escola e dos professores. Melo (2016) também se utiliza deste conceito para analisar a Província Brasil, e argumenta que no “[...] processo de ‘governo em cadeia’, podemos dizer que a sua finalidade seria levar os alunos a obterem um bom resultado na prova [...]” (MELO, 2016, p.86).

Afora essa estratégia de condução de condutas mais, digamos, explícita e mais ampla, há outras mais sutis, que convocam os sujeitos a se aliarem ao objetivo de alfabetizar as crianças e a combater o risco do analfabetismo infantil. A primeira dessas estratégias que destaco é justamente a exposição dos dados estatísticos, produzidos a partir dos testes de desempenho das práticas avaliativas em larga escala, pela mídia.

---

<sup>69</sup> Relembro, aqui, a criação do “Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa”, que através de diversas ações (dentre as quais destaco a formação de professores e a avaliação), se propõe a alfabetizar as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

**FIGURA 5 – Trecho de Reportagem sobre a ANA**

13/01/2016

## Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2013 e 2014 já estão disponíveis para consulta



O segundo volume do relatório da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) com os principais resultados dos ciclos de 2013 e 2014 foi publicado na última terça-feira, 5 de janeiro, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A ANA é uma ferramenta criada para acompanhar as ações desenvolvidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), cujo objetivo é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, no fim do terceiro ano do Ensino Fundamental.

A prova, aplicada aos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental da rede pública, avalia os conhecimentos em leitura, escrita e Matemática. As escalas são divididas em quatro níveis de desempenho para leitura e Matemática, e em cinco níveis para escrita, sempre dos conhecimentos e habilidades mais simples para os mais complexos.

Em 2013, 2.258.642 dos 2.617.867 alunos matriculados no terceiro ano, de 55.781 escolas públicas, participaram da ANA. A prova foi realizada em um só dia e os alunos foram divididos da seguinte maneira: 1.131.566 responderam ao teste de leitura, 1.127.076 ao teste de Matemática e todos fizeram a prova de escrita.

Na prova de leitura, a maior parte dos estudantes atingiu os níveis 2 (33%) e 3 (33%), seguidos pelo nível 1 (24%) e 4 (10%). O Maranhão é o estado com a maior taxa de alunos no nível 1 (o mais baixo), com 47%, enquanto Minas Gerais registra a maior taxa no nível 4 (o mais alto), com 19%.

O teste de Matemática mostrou que a maioria dos alunos ocupa o nível 2 de proficiência (34%). Em seguida, estão empatados nos níveis 1 (24%) e 4 (24%) e, por fim, no nível 3 (18%). Alagoas concentra a maior taxa de alunos no nível 1 (47%). Na outra ponta, Santa Catarina tem o maior índice de estudantes no nível 4 (39%). Os dados da prova de escrita não foram divulgados.

Fonte: Trecho da reportagem: “Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2013 e 2014 já estão disponíveis para consulta”. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/980/resultados-da-avaliacao-nacional-da-alfabetizacao-ana-de-2013-e-2014-ja-estao-disponiveis-para-consulta.html>

Essa estratégia de *visibilização do risco e do problema do analfabetismo infantil*, mesmo que não nomeado dessa maneira, irá colocar em funcionamento um conjunto de dizibilidades, tornando-o existente, pois

“[...] quando alguém, um locutor de rádio ou de televisão, lhe anuncia alguma coisa, o senhor acredita ou não acredita, mas isso se põe a funcionar na cabeça de milhares

de pessoas como verdade, unicamente porque foi pronunciado daquela maneira, naquele tom, por aquela pessoa, naquela hora” (FOUCAULT, 2015, p.228).

Nesse sentido apontado por Foucault, não importa se o percentual representa – se é que isso seria possível – ou não representada efetivamente a quantidade de crianças sem a aprendizagem considerada adequada; não importa se o dado numérico é ou não é “verdadeiro”. O que interessa é o *efeito de verdade* produzido, o que interessa é a sua existência no seu *funcionamento como verdade*, uma vez que convoca e mobiliza os indivíduos a pensarem a respeito da alfabetização de crianças e, mais do que isso, coloca o problema em discurso, e em discurso numérico; insere-o na pauta. Castro (2009, p.132) aponta que os resultados das avaliações, divulgados de forma “ampla e transparente” têm apresentado impactos na opinião pública e nas escolas, onde “[...] professores, alunos e dirigentes já se preocupam em discutir os indicadores de sua escola ou município”. Discussão essa que também assola prefeitos, governadores em debates eleitorais, além de ser frequente nos meios de comunicação; “O grande desafio agora é saber usar os resultados obtidos para melhorar a aprendizagem”, afirma Castro (2009, p.132).

Nessa linha, o Observatório do PNE<sup>70</sup> apresenta os dados obtidos na ANA e a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação, fazendo funcionar uma estratégia de monitoramento e vigilância.

**FIGURA 6: Site “Observatório do PNE – Estratégias da Meta”**

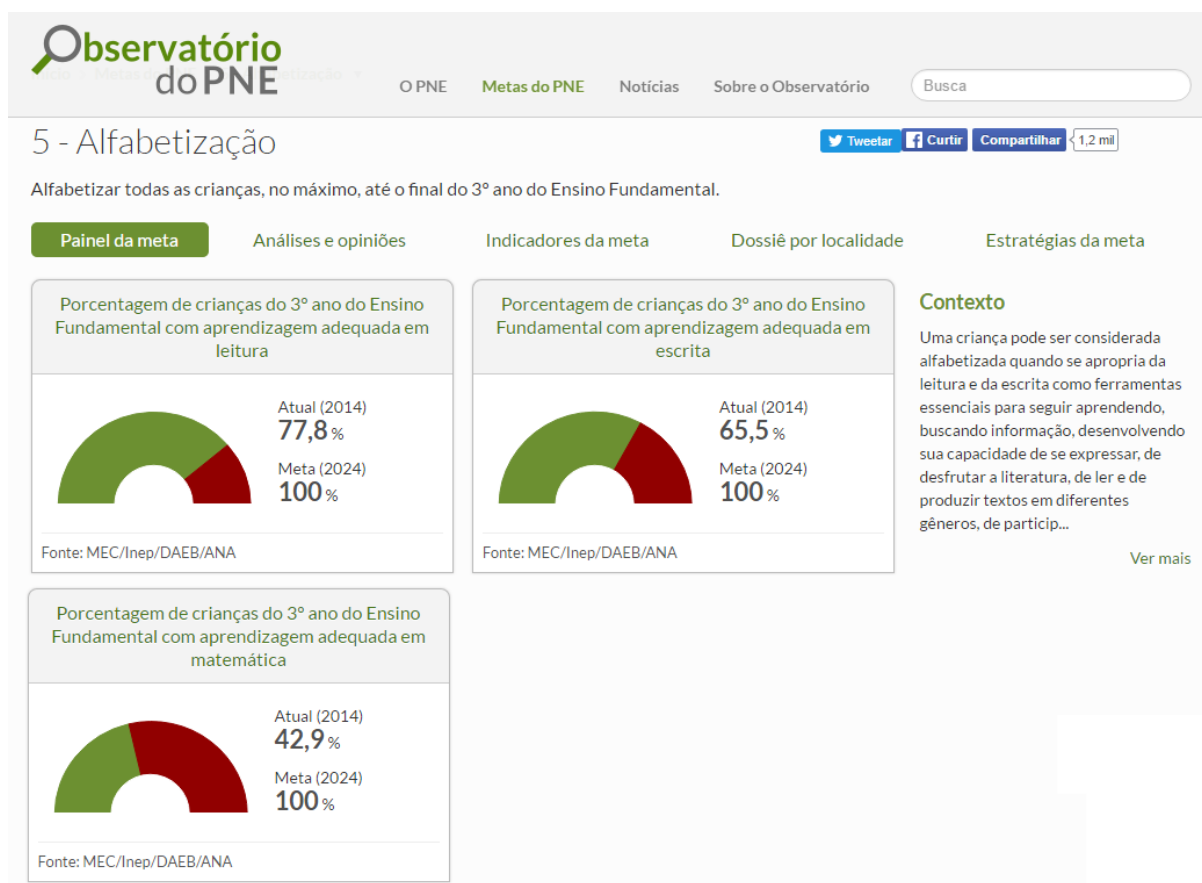
The screenshot shows the website 'Observatório do PNE'. The header includes the logo, navigation links for 'O PNE', 'Metas do PNE', 'Notícias', and 'Sobre o Observatório', and a search bar. The main content area is titled '5 - Alfabetização' and includes a description: 'Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.' Below this, there are several tabs: 'Painel da meta', 'Análises e opiniões', 'Indicadores da meta', 'Dossiê por localidade', and 'Estratégias da meta' (which is highlighted in green). Under the 'Estratégias da meta' tab, there are seven strategy cards: 5.1 - Articulação do Ensino Fundamental com a Pré-escola; 5.2 - Avaliação nacional; 5.3 - Tecnologias educacionais; 5.4 - Inovação; 5.5 - Alfabetização em comunidades indígenas, quilombolas, itinerantes e do campo; 5.6 - Formação inicial e continuada; and 5.7 - Alfabetização de pessoas com deficiência.

Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/5-alfabetizacao/estrategias>

<sup>70</sup> Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>.

Foucault (2009) argumenta que na prática de ensino existe uma relação de fiscalização que lhe é inerente. Apesar de o autor estar tratando, neste momento de sua obra, das práticas disciplinares operadas no interior de instituições, podemos considerar que há a invenção constante de novas maneiras de exercer um mecanismo de vigilância. No caso aqui apresentado, amplia-se o papel de vigia para toda a sociedade, desinstitucionalizando o mecanismo de vigilância (FOUCAULT, 2009): todos são responsáveis por acompanhar a meta da alfabetização. Ao utilizar gráficos e informações estatísticas, o “Observatório do PNE” convoca a sociedade a conhecer a situação educacional do país, expõem os problemas e, mais do que isso, estabelece metas. Indica onde os índices devem chegar.

**FIGURA 7: Site “Observatório do PNE – Painel da Meta”**



Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/5-alfabetizacao>

A trama entre as linhas de poder-saber do dispositivo da Numeramentalidade que organiza as práticas avaliativas da alfabetização, são investidas de forças ao incitar que a sociedade e os indivíduos que a compõem exerçam esta vigilância sobre os índices. Há uma

convocação do indivíduo para que este supervisione a meta de alfabetização, saiba quais são as estratégias traçadas para alcançá-la, conheça os dados da sua região, acesse a “opinião dos especialistas” a respeito do tema. Há a construção de uma trama discursiva para combater o risco do analfabetismo infantil que não fica restrita aos administrados, aos propositores de políticas públicas, aos gestores educacionais. Todos e cada um podem, e devem, monitorar os dados sobre a alfabetização das crianças.

Se até mais da metade do século XX o problema do analfabetismo tinha algumas de suas causas a falta de acesso à escolarização, a repetência e a evasão, no início do século XXI esse problema se desloca para as questões da aprendizagem e do ensino, visto que o acesso à escolarização básica se torna universal e o problema da permanência se retrai. Desse modo, as formas de intervenção das políticas públicas passam ter como alvo não mais (apenas) o ingresso e a manutenção das crianças na escola, mas a garantia de que as aprendizagens consideradas adequadas ocorram, e no tempo considerado também como adequado. Para ambos os problemas, as estatísticas tiveram a sua importância.

Até os anos 1980, o fracasso na alfabetização de crianças era “revelado” pelas avaliações produzidas no interior da instituição escolar, era focalizado na série ou ano inicial da escolarização fundamental – geralmente chamada de classe de alfabetização (SOARES, 2016). Gil (2007, p.176) aponta que, por volta de 1940, “[...] assumia-se a alfabetização escolar como correspondente ao total de alunos frequentando a 2ª série ao final do ano letivo (matrícula efetiva)”. Havia, porém, uma limitação ao se considerar a aprovação ou a matrícula na 1ª ou na 2ª série como critério para inferir a alfabetização das crianças: essas informações não “garantiam” se havia ocorrido aprendizagem da leitura e da escrita.

Já no início do século XXI, o fracasso na alfabetização vem sendo apresentado através de práticas avaliativas externas de larga escala

[...] e já não se concentra mais na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (SOARES, 2016, p.23-24).

Impõe-se, dessa forma, a preocupação acerca da aprendizagem. Nesse sentido, o Documento Básico da ANA explicita que as avaliações em larga escala produzem “[...] dados em nível nacional/regional/local, *subsidiando as políticas públicas para o desenvolvimento de estratégias de intervenção* em possíveis dificuldades encontradas nos diferentes contextos educacionais” (BRASIL, 2013a, p.13) [Grifos meus]. Além disso, a avaliação externa seria

uma “[...] *forma de apoiar os sistemas públicos de ensino na concretização do compromisso firmado*”<sup>71</sup> (BRASIL, 2015a, p.5) [Grifos meus]. A produção dos números a partir dessa prática avaliativa evidenciaria a existência de um risco, estatisticamente comprovado, demandando que haja uma ação a respeito desse risco, e a garantia de que esse risco será combatido se faz pela via do direito das crianças à aprendizagem: “Todas essas ações dirigem-se a um propósito: ‘*garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental*’ (art. 5º, inciso I)” (BRASIL, 2013a, p.5) [Grifos meus].

Castro argumenta que “A experiência internacional, assim como a brasileira, mostra que as ações mais eficazes para a melhoria da qualidade do ensino são as focadas na aprendizagem e na escola” (CASTRO, 2015, p.132). É desse modo que se justifica o “[...] *contexto de atenção voltada à alfabetização* prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)” (BRASIL, 2013a, p.5) [Grifos meus]. Ao tomar a alfabetização como um saber estratégico para a produção de capital humano e para aumento das forças do Estado, esse direito à aprendizagem “[...] não é uma benesse oferecida pelo Estado; ele só é legitimado quando vai ao encontro de conter situações individuais que possam gerar um risco coletivo” (CAMINI, 2015, p.137).

Ao analisar o deslocamento sofrido no sentido da aprendizagem, nas políticas públicas e no Movimento Todos Pela Educação, passando a ser compreendida como um direito, Hattge (2014) argumenta que

No momento em que o aprendizado se torna um direito, a única forma encontrada pelo Movimento [Todos Pela Educação] para “garantir” esse direito é o monitoramento constante desse aprendizado através de sistemas de avaliação em larga escala que permitem a análise dos níveis de desempenho de todos e de cada um (HATTGE, 2014, p.131).

Cabe ressaltar que o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, nos materiais destinados à formação de professores, elenca diversas listas de “direitos de aprendizagem” a serem garantidos pelas escolas aos alunos alfabetizandos. Garantir a aprendizagem como um direito do aluno, devendo, portanto, ser oferecido pelo professor, pela escola, pela rede e sistema de ensino, configura-se como uma estratégia para administrar o risco do analfabetismo infantil, uma vez que a aprendizagem, de certa forma, seria uma garantia de bons resultados nas avaliações que medem essa alfabetização/analfabetismo, ainda que não haja uma certeza dos resultados. “*A essência da administração do risco está em maximizar as*

---

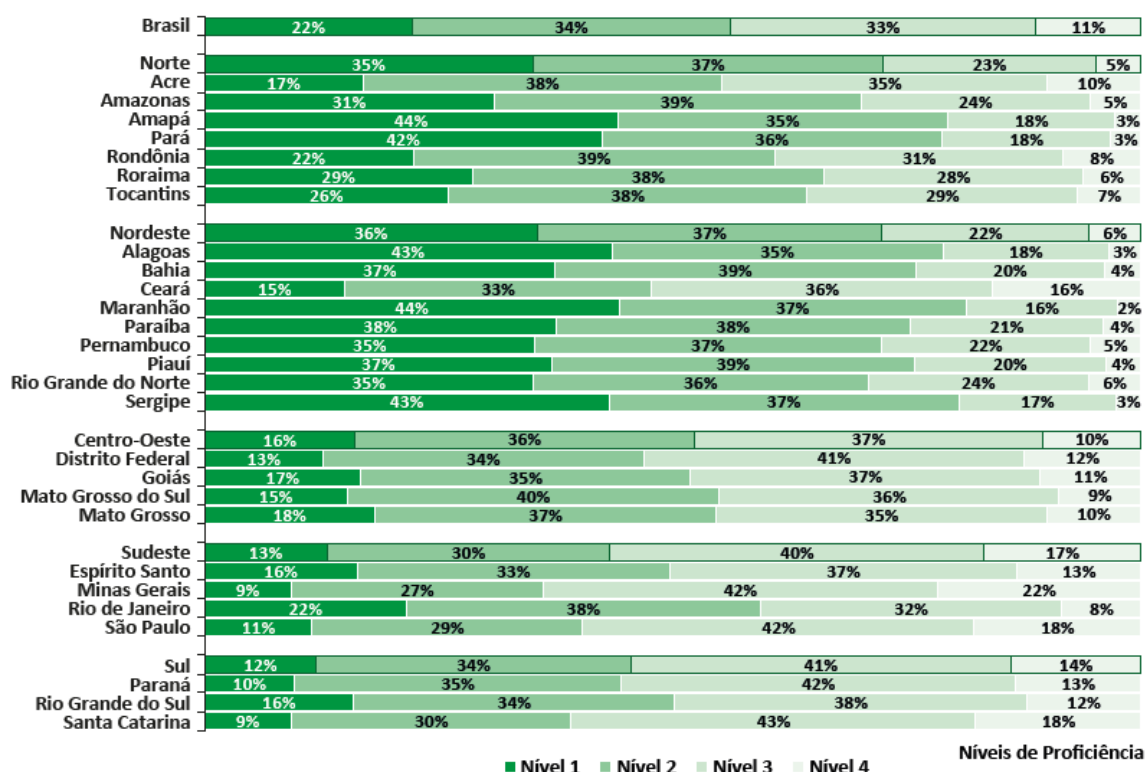
<sup>71</sup> Compromisso de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.



áreas onde temos certo controle sobre o resultado, enquanto minimizamos as áreas onde não temos absolutamente nenhum controle sobre o resultado e onde o vínculo entre efeito e causa está oculto de nós” (BERNSTEIN, 1997, p.205-206) [grifos do autor]. Para maximizar os efeitos positivos e promover a contenção do risco, quanto mais informação se dispuser – e quanto mais detalhadas elas forem –, mais eficazes serão as ações.

O risco do analfabetismo infantil, contudo, não se distribui de maneira equitativa no território nacional. Poderia se pensar que as escolas com maior dificuldade em promover as aprendizagens consideradas adequadas no Ciclo de Alfabetização seriam aquelas que atendem ao público também considerado como de risco social, em relação à pobreza, por exemplo. Desse modo, o que fazer para minimizar o risco do analfabetismo infantil nesses locais? Primeiramente, localizá-los.

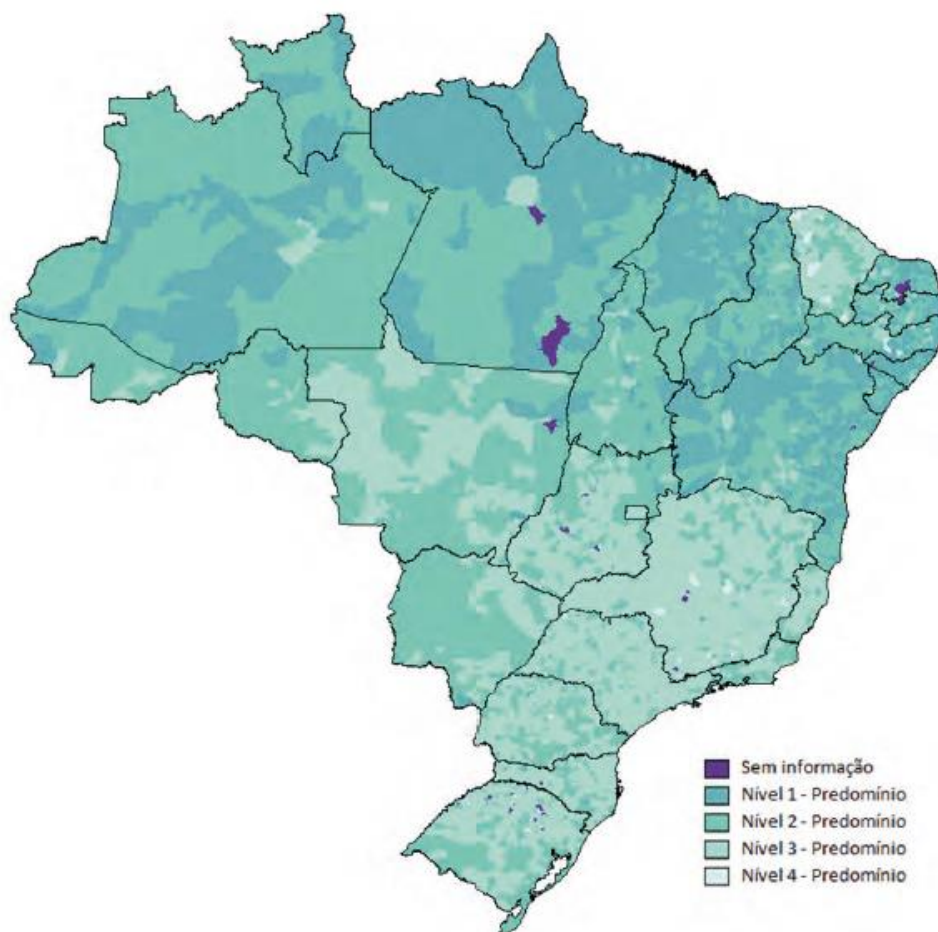
**FIGURA 8 – Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Leitura na edição de 2014 da ANA, por região geográfica e UF<sup>72</sup>**



Fonte: INEP (BRASIL, 2015b, p.41).

<sup>72</sup> O gráfico com a distribuição dos estudantes nos níveis de proficiência em escrita encontra-se no Anexo A.

**FIGURA 9 – Nível de proficiência predominante dos estudantes em Leitura na edição de 2014 da ANA, por município<sup>73</sup>**



Fonte: INEP (BRASIL, 2015b, p.50).

Os resultados da ANA são apresentados mostrando a distribuição dos percentuais de estudantes em cada nível das escalas de proficiência de acordo com vários critérios: por estado, por UF, por categoria administrativa (municipal, estadual ou federal), por área (urbana ou rural), por localização (capital ou interior), por município. Porém, essa não é a única forma localizar o risco do analfabetismo infantil.

As práticas avaliativas em larga escala buscam integrar os resultados de testes de desempenho às condições escolares e às condições socioculturais e socioeconômicas dos alunos com o objetivo de ampliar o espectro de monitoramento da qualidade da educação básica, marcando, desse modo, os locais nos quais o risco do analfabetismo se mostra mais evidente. Para isso, há a mobilização das linhas de poder-saber do dispositivo da Numeramentalidade que, com a finalidade de governar as condutas, age sobre as práticas de

<sup>73</sup> O gráfico o nível de proficiência predominante dos estudantes em escrita encontra-se no Anexo B.

medição e os processos de classificação, ampliando a possibilidade de realizar comparações dos mais diversos tipos, tais como entre escolas com nível socioeconômico próximo, ou que estejam na mesma região geográfica ou que possuam matrículas em quantidades semelhantes. À vista disso, “[...] não se trata apenas de produzir e divulgar dados estatísticos sobre o resultado do desempenho de alunos e escolas, comparando-os indiscriminadamente” (LOCKMANN, 2017). A finalidade das práticas avaliativas em larga escala é produzir informações que sejam comparáveis no tempo, entre regiões, entre países, entre estados, entre “escolas similares”, e não considerando apenas os resultados dos testes de desempenho, mas aliando esses dados a outros. Dessa forma, foge-se da crítica muitas vezes direcionada às práticas avaliativas em larga escala, de que não se poderiam comparar resultados de escolas, cidades ou estados com realidades distintas, produzindo-se estatísticas que visam estabelecer a contextualização dos resultados obtidos nos testes, movimento este que Lockmann (2013) nomeou de “semelhança imaginada”. A autora argumenta que a estatística produz grupos através de uma “[...] *semelhança imaginada*, a qual destaca traços, perfis e características que são relacionadas a grupos específicos com o intuito de encontrar similitudes e poder agrupá-los em conjunto. Agrupando-os torna-se mais fácil agir sobre eles para controlar e governar” (LOCKMANN, 2013, p.99) [grifos da autora].

O movimento de aliar os resultados dos desempenhos dos alunos com dados contextuais não é exclusividade da ANA, tampouco é algo que aparece apenas nesses últimos anos. Desde as primeiras iniciativas de produção de práticas avaliativas em larga escala no Brasil há a preocupação com a produção de estatísticas que medissem as condições de oferta do ensino e as condições de vida dos estudantes. Tal preocupação inspira-se nas práticas de avaliação americanas, especialmente após a divulgação do Relatório Coleman, em 1966, que

Em vez de mostrar que as desigualdades poderiam ser reduzidas substancialmente mediante uma distribuição mais equitativa de recursos materiais e humanos entre as escolas da nação, a pesquisa escancarou a importância fundamental das origens sociais e raciais dos alunos na explicação das diferenças no seu desempenho escolar (BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015, p.24).

A primeira iniciativa de realização de testes educacionais no Brasil, da qual participaram uma amostra de 400.000 alunos, já contava com a aplicação de questionários contextuais que buscavam informações sobre o nível socioeconômico dos alunos (GATTI, 2009).

Há um esforço de produção de informações numéricas além das provenientes dos testes de desempenho realizados pelos estudantes. A justificativa para a necessidade desses indicadores, segundo o INEP, está embasada em estudos que estabelecem correlações

positivas entre o “[...] nível socioeconômico dos estudantes, ao lado de outros fatores, tais como atraso escolar e cor/etnia” (BRASIL, 2014, p.3) com o desempenho em testes cognitivos. O estudo de Soares e Alves (2013), com dados da Prova Brasil de 2005 a 2011, mostrou que o nível socioeconômico da escola é importante no desempenho dos alunos nos testes, e não apenas o nível socioeconômico do aluno e sua família. Os autores concluem afirmando que “[...] não se pode analisar qualidade em educação sem considerar as características dos alunos e o contexto das escolas” (SOARES; ALVES, 2013, p.513), e que a melhora na qualidade da educação está mais vinculada à eficácia do uso dos recursos do que a sua quantidade. Nesse sentido, “[...] os números fornecem uma maneira de raciocinar a respeito da relação entre fenômenos sociais e educacionais” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 115), produzindo correlações que são vistas como confiáveis, pois são fruto da racionalidade científica da estatística.

A partir dessa concepção ampliada de avaliação, denotando que o conjunto de determinantes da aprendizagem supera a dimensão cognitiva e se vincula ao contexto no qual a criança se insere, pretende-se delinear a proposta de avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) [...] (BRASIL, 2013a, p.14) [Grifos meus].

Para tanto a ANA se vale de dois questionários, um para os gestores da escola e outro para os professores alfabetizadores, que visa à produção de informações sobre as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização, contemplando quatro eixos: “1) gestão escolar; 2) infraestrutura; 3) formação docente; 4) organização do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2015a, p.26). Além desses, a ANA também utiliza os questionários da Prova Brasil/ANRESC, do ENEM e os dados do Censo Escolar para produzir o Indicador Socioeconômico - INSE<sup>74</sup>. Tal indicador já tem sido divulgado junto com os dados da Prova Brasil, do ENEM e do IDEB, desde 2014. Além do INSE, a ANA traça o “perfil das escolas similares” e produz o “indicador de esforço docente”<sup>75</sup>, o “indicador de complexidade de gestão”<sup>76</sup>, o “indicador de

<sup>74</sup> “O indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos estudantes. Para melhor caracterizar as escolas foram criados sete grupos, que engloba desde as escolas que possuem nível socioeconômico Muito Baixo até as que possuem nível Muito Alto” (INEP). Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>

<sup>75</sup> “O indicador de esforço docente busca sintetizar, em uma única medida, aspectos do trabalho do professor que contribuem para a sobrecarga no exercício da profissão. Para tal, foram utilizadas as informações de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação, além da qualidade de estudantes atendidos na Educação Básica” (INEP). Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>

<sup>76</sup> “O indicador classifica as escolas com turmas nos Anos Iniciais de acordo com a sua complexidade de gestão. Níveis mais elevados do indicador, que variam de 1 a 6, indicam maior complexidade. Assume-se que complexidade de gestão está relacionada às seguintes características: porte da escola, número de turnos de

formação docente”<sup>77</sup> e o “indicador de regularidade docente”<sup>78</sup>. Os resultados desses indicadores são divulgados juntamente com os dados de desempenho nos testes no “Boletim da Escola”, cujo acesso é restrito a cada escola. No site do INEP é possível acessar o “Painel Educacional” estadual e municipal com essas mesmas informações para todos os estados e municípios. A essa série de seis indicadores, são acrescentados, ainda, o IDEB, e dados provenientes do Censo Escolar, tais como taxa de reprovação, número de matrículas, total de alunos incluídos e média de estudantes por turma.

Convém aqui destacar o perfil de “escolas similares” que “[...] sintetiza os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes” (BRASIL, 2013c, p.1). Essa semelhança é baseada na localização geográfica (microrregião segundo o IBGE e se urbana ou rural) e no valor absoluto do INSE. A análise produzida pelo INEP situa uma escola qualquer em relação às oito escolas com INSE absoluto imediatamente inferior e às oito escolas com INSE absoluto imediatamente superior, compondo, dessa forma, um subgrupo<sup>79</sup> a partir do qual o Perfil de “Escolas Similares” será calculado considerando a quantidade de alunos em cada nível e a média ponderada das proficiências médias, pela quantidade de alunos.

---

funcionamento, quantidade e complexidade de modalidades e etapas oferecidas. Escolas classificadas no mesmo nível são similares nessas características” (INEP). Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>

<sup>77</sup> “Classificação dos docentes segundo a adequação de sua formação inicial à disciplina e etapa de atuação na educação básica, com vistas a avaliar o cumprimento das orientações legais” (INEP). Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>

<sup>78</sup> “O indicador avalia a regularidade do corpo docente nas escolas da educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas em um intervalo de 5 anos. O indicador varia de 0 a 5. Quanto mais próximo de 0, mais irregular é o docente e quanto mais próximo de 5, mais regular ele é. As escolas foram classificadas por níveis de regularidade de acordo com o IRD médio dos docentes da escola: Baixa regularidade (IRD médio menor que 2); Média-baixa (IRD médio de 2 até 3); Média-alta (IRD médio de 3 até 4); Alta (IRD médio de 4 até 5)” (INEP). Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>

<sup>79</sup> No Anexo C há um quadro com os passos para a criação dos subgrupos.

**FIGURA 10 – Exemplo de Perfil de Escolas Similares por nível de proficiência**

| Subgrupo das “Escolas Similares” referentes à | % de Alunos no | Quantidade de Alunos | % de Alunos no | Quantidade de Alunos | % de Alunos no | Quantidade de Alunos | % de Alunos no | Quantidade de Alunos | Total de Alunos |
|---|----------------|----------------------|----------------|----------------------|----------------|----------------------|----------------|----------------------|-----------------|
| Escola 38                                     | Nível 1        |                      | Nível 2        |                      | Nível 3        |                      | Nível 4        |                      |                 |
| Escola 30                                     | 75,0%          | 22                   | 25,0%          | 7                    | 0,0%           | 0                    | 0,0%           | 0                    | 29              |
| Escola 31                                     | 100,0%         | 48                   | 0,0%           | 0                    | 0,0%           | 0                    | 0,0%           | 0                    | 48              |
| Escola 32                                     | 38,5%          | 22                   | 38,5%          | 22                   | 23,1%          | 13                   | 0,0%           | 0                    | 58              |
| Escola 33                                     | 80,0%          | 22                   | 20,0%          | 6                    | 0,0%           | 0                    | 0,0%           | 0                    | 28              |
| Escola 34                                     | 50,0%          | 23                   | 37,5%          | 17                   | 12,5%          | 6                    | 0,0%           | 0                    | 46              |
| Escola 35                                     | 71,4%          | 59                   | 28,6%          | 24                   | 0,0%           | 0                    | 0,0%           | 0                    | 83              |
| Escola 36                                     | 100,0%         | 56                   | 0,0%           | 0                    | 0,0%           | 0                    | 0,0%           | 0                    | 56              |
| Escola 37                                     | 27,3%          | 11                   | 45,5%          | 18                   | 27,3%          | 11                   | 0,0%           | 0                    | 39              |
| <b>Escola 38</b>                              |                |                      |                |                      |                |                      |                |                      |                 |
| Escola 39                                     | 72,7%          | 24                   | 27,3%          | 9                    | 0,0%           | 0                    | 0,0%           | 0                    | 33              |
| Escola 40                                     | 44,4%          | 28                   | 55,6%          | 34                   | 0,0%           | 0                    | 0,0%           | 0                    | 62              |
| Escola 41                                     | 50,0%          | 23                   | 50,0%          | 23                   | 0,0%           | 0                    | 0,0%           | 0                    | 46              |
| Escola 42                                     | 54,8%          | 53                   | 19,1%          | 19                   | 26,1%          | 25                   | 0,0%           | 0                    | 97              |
| Escola 43                                     | 44,4%          | 24                   | 55,6%          | 31                   | 0,0%           | 0                    | 0,0%           | 0                    | 55              |
| Escola 44                                     | 33,3%          | 10                   | 33,3%          | 10                   | 33,3%          | 10                   | 0,0%           | 0                    | 29              |
| Escola 45                                     | 85,7%          | 39                   | 14,3%          | 7                    | 0,0%           | 0                    | 0,0%           | 0                    | 46              |
| Escola 46                                     | 71,4%          | 62                   | 14,3%          | 12                   | 14,3%          | 12                   | 0,0%           | 0                    | 87              |
| <b>“Sua Escola” (Escola 38)</b>               | <b>50%</b>     | <b>25</b>            | <b>50%</b>     | <b>25</b>            | <b>0%</b>      | <b>0</b>             | <b>0,0%</b>    | <b>0</b>             | <b>50</b>       |
| <b>Perfil de “Escolas Similares”</b>          | <b>62,5%</b>   | <b>526</b>           | <b>28,4%</b>   | <b>239</b>           | <b>9,1%</b>    | <b>77</b>            | <b>0,0%</b>    | <b>0</b>             | <b>842</b>      |

Fonte: INEP (BRASIL, 2013c, p.5)

**FIGURA 11 – Exemplo de Perfil de Escolas Similares por proficiência média da escola**

| Subgrupo das “Escolas Similares” referentes à | Quantidade de Alunos | Proficiência Média da Escola |
|---|----------------------|------------------------------|
| Escola 38                                     |                      |                              |
| Escola 30                                     | 29                   | 286,0                        |
| Escola 31                                     | 48                   | 270,0                        |
| Escola 32                                     | 58                   | 191,0                        |
| Escola 33                                     | 28                   | 298,0                        |
| Escola 34                                     | 46                   | 175,0                        |
| Escola 35                                     | 83                   | 209,0                        |
| Escola 36                                     | 56                   | 181,0                        |
| Escola 37                                     | 39                   | 221,0                        |
| <b>Escola 38</b>                              |                      |                              |
| Escola 39                                     | 33                   | 181,0                        |
| Escola 40                                     | 62                   | 245,0                        |
| Escola 41                                     | 46                   | 287,0                        |
| Escola 42                                     | 97                   | 205,0                        |
| Escola 43                                     | 55                   | 261,0                        |
| Escola 44                                     | 29                   | 188,0                        |
| Escola 45                                     | 46                   | 259,0                        |
| Escola 46                                     | 87                   | 244,0                        |
| <b>“Sua Escola” (Escola 38)</b>               | <b>50</b>            | <b>225,0</b>                 |
| <b>Perfil de “Escolas Similares”</b>          | <b>842</b>           | <b>228,1</b>                 |

Fonte: INEP (BRASIL, 2013c, p.6)

Para governar de maneira mais eficiente o Estado precisa produzir informações que forneçam a ele as áreas onde investir, as regiões problemáticas, as populações em risco, pois “os números governam [...] não como ‘puros’ números, mas por meio do entrecruzamento dos discursos paralelos que circulam pelos relatórios para traçar o perfil e inventariar pessoas” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 126). Apenas os resultados dos testes de desempenho, de cada escola, não favoreceriam ações pontuais. Além disso, apenas com os números advindos dos testes de desempenho, o questionamento por parte das escolas a respeito da legitimidade dos resultados, como representação da qualidade

escolar, teria uma força maior. A produção de mais informações estatísticas e a correlação entre essas informações permite uma “economia de governo”, ou seja, através do mapeamento de áreas de ação, do estabelecimento de perfis e identificação daqueles nos quais se precisa investir, permite-se que se governe mais governando menos, com ações mais precisas e direcionadas.

A construção de distinções mais sutis fornece maneiras mais específicas e detalhadas de ordenar a individualidade [...] As distinções mais sutis dos agrupamentos internos na escolaridade permitem calcular melhor a população sobre a qual trabalhar e permitem, assim, aumentar as possibilidades de governança de inclusão e exclusão (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 124).

O INSE e o Perfil de Escolas Similares agregam conhecimentos produzidos estatisticamente aos resultados dos testes das práticas avaliativas em larga escala, ao buscar contextualizá-las. Para que o Estado aumente as suas forças a partir da melhoria da educação da população, tornando-a alfabetizada, “um tal conhecimento era [é] indispensável ao bom governo” (FOUCAULT, 2015, p.369) [grifo meu], pois “O monitoramento da qualidade da educação básica, por meio de indicadores, é uma atividade essencial para a orientação e a avaliação das políticas públicas educacionais e das formas de gestão dos sistemas de ensino do país” (BRASIL, 2014, p.1).

*“Os dados permitem que as escolas se comparem não só com as escolas do mesmo município ou estado – como hoje é possível por meio dos dados divulgados – mas também a partir de características semelhantes: localização, dependência administrativa ou indicadores de complexidade de gestão e nível socioeconômico” (INEP, 2015)<sup>80</sup> [grifos meus].*

Todos esses índices convidam à comparação, pois “[...] o conceito de comparação é constituinte do índice como produto estatístico, as próprias medidas obtidas a partir dos dados estatísticos são resultados de comparação com unidades ou sistema-padrão consideradas desejáveis” (BELLO, 2012b, p.23). A maneira de agir sobre as práticas é convocando os indivíduos a compararem os desempenhos de seus alunos e de suas escolas com outras com as mesmas características, a partir desses “dados” contextualizados produzidos pelo INEP. A forma de provocar as condutas desejadas não se faz incidindo o governo diretamente sobre os indivíduos, mas modificando as práticas, neste caso, as práticas de avaliação – de medida e de classificação – que, por sua vez, conduzem os indivíduos a agirem de formas diferentes. Ao se

---

<sup>80</sup> Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/novo-portal-mostra-desempenho-de-escolas-em-seu-contexto-social](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/novo-portal-mostra-desempenho-de-escolas-em-seu-contexto-social).

propor comparar escolas com perfis similares, a busca pelas razões das diferenças de desempenho, cada vez mais, passa a estar circunscrita ao âmbito da própria escola e das práticas pedagógicas e de gestão lá desenvolvidas. Se a garantia da aprendizagem pelas crianças é uma estratégia de prevenção e de combate ao risco do analfabetismo infantil, as comparações, assim propostas, colocam o foco nas práticas desenvolvidas nas escolas com índices mais favoráveis. Duas estratégias complementares que indicam, apesar de todos os fatores que podem estar correlacionados à qualidade da educação, que o foco não deixa de estar no ensino e na aprendizagem. Em outras palavras, ao convidar à comparação em meio a essa “semelhança imaginada” (LOCKMANN, 2013), o que é posto em cheque, o que se torna alvo de atenção, são as práticas (docentes, administrativas, gestoras, pedagógicas, avaliativas, etc.) exercidas nesses contextos.

**FIGURA 12 – Forma de apresentação dos resultados às escolas**

| QUADRO 2 - RESULTADOS GERAIS: DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA |         |         |         |         |
|--|---------|---------|---------|---------|
| Agregação  | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 |
| Escolas Similares  |         |         |         |         |
| Município*   |         |         |         |         |
| Estado*  |         |         |         |         |

\*Resultado referente à rede pública situada no Município e Estado respectivamente.

Fonte: INEP (BRASIL, 2015a, p.66)

Popkewitz e Lindblad (2001, p. 120) alertam que “Por meio de comparações educacionais numéricas constroem-se também ideais e fracassos educacionais” e, com todos esses indicadores associados aos resultados dos testes de desempenho, estabelecem-se classificações mais sutis a partir de distinções mais precisas e pontuais, que, por sua vez, formam um quadro de inteligibilidade do problema do analfabetismo infantil. A partir deste quadro, bem delimitado pelos indicadores estatísticos, o processo de governo pode se exercer cada vez mais no detalhe.

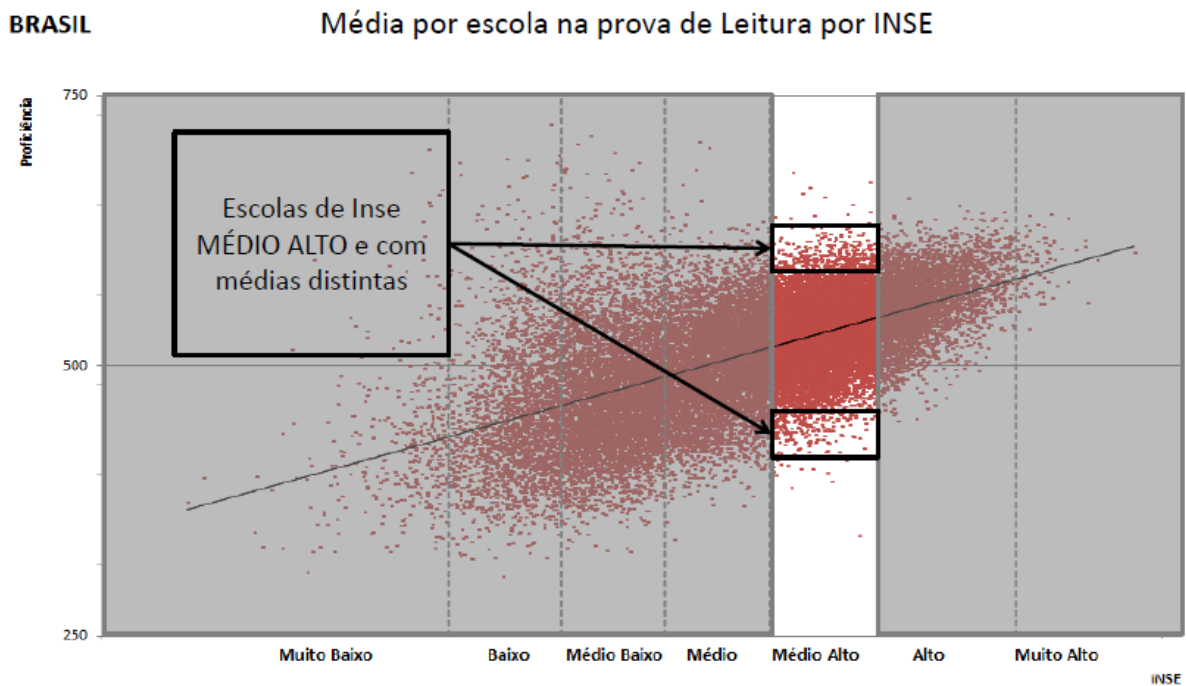
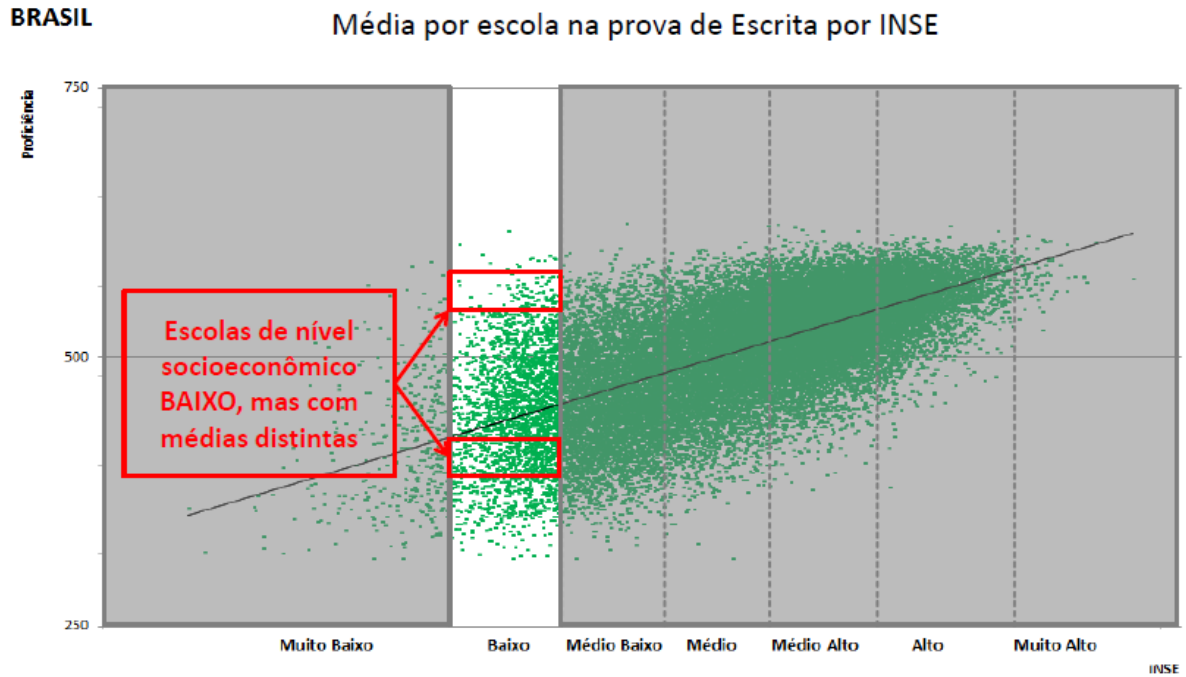
Os fatores contextuais medidos através dos questionários podem oferecer explicações para os desempenhos diferentes, *podem revelar as melhores práticas entre diferentes redes*, e permitem visualizar áreas em que a intervenção dos gestores é mais necessária. Consistem, em suma, em esforço de contextualização do desempenho informado no teste para cada unidade escolar (BRASIL, 2014, p.6) [grifo meu].

[...] tais informações podem subsidiar a formulação e a implementação de um conjunto de políticas e ações governamentais que visam a contribuir com a melhoria



do fluxo escolar e da aprendizagem dos alunos, bem como com a diminuição das desigualdades sociais e regionais ainda existentes, *ao possibilitar que o poder público apoie de maneira focalizada as escolas com mais dificuldades e promova a disseminação de experiências pedagógicas que se revelaram exitosas* (BRASIL, 2014, p.2)

**FIGURA 13 – Comparações a partir das médias das escolas em relação ao INSE**



Fonte: INEP, Avaliação Nacional da Alfabetização – 2014.

O caráter moral do dado numérico também exerce força no processo de condução das condutas cada vez mais detalhistas, visando à melhoria da eficácia e, portanto, da qualidade da educação. Se por moral entendermos “[...] um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e às comunidades por intermédio de aparelhos prescritivos diversos – como podem ser as instituições educativas, as associações científicas, instâncias públicas de gestão [...]” (BELLO, 2012b, p.25), podemos considerar que as estatísticas possuem um viés moral na medida em que visibilizam, mesmo que difusamente, uma regra de conduta, um princípio, uma prescrição. Identificar e disseminar as “boas práticas” que resultaram em “bons resultados” nos testes, funcionaria como um princípio de conduta. Essas “boas práticas” indicariam as regras a serem seguidas. Foucault (2012) argumenta que a relação que o indivíduo estabelece com essas regras, ou seja, seu comportamento, também, pode ser entendido como “moral”. Nesse sentido, somos levados a avaliar e decidir quais regras seguir. O caráter moral dos números opera nessa “conjuntura normativa”, tornando-se uma boa razão e um “[...] princípio de conduta desejável à constituição do bom professor” (BELLO, 2012b, p.25), da boa escola, do bom ensino.

Senra (2005, p.206) afirma que “[...] não há números ‘bons’ ou números ‘ruins’, há sim, realidade ‘boa’ ou realidade ‘ruim’”. Nesse sentido, se em condições contextuais semelhantes as escolas atingem diferentes desempenhos nos testes das avaliações em larga escala, infere-se que a diferença está “na realidade” escolar, nas práticas de gestão e de ensino. Desse modo, identificar estatisticamente as “boas práticas” permite produzir um entrelaçamento entre os índices produzidos e o discurso pedagógico, a fim de buscar justificativas para os índices baixos e promover as práticas pedagógicas que resultaram em altos índices.

“As categorias e grandezas estatísticas entremeiam-se a outros discursos para formar um sistema de razão que rege [...] a maneira segundo a qual constituem-se problemas sobre os quais se deve agir e ordena os objetos e características das pessoas sobre as quais se deve agir, as relações por meio das quais causas são determinadas e problemas remediados e os caminhos para as próprias possibilidades de mudança” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 112).

A trama das linhas de poder-saber do dispositivo da Numeramentalidade busca, através de um investimento nos processos de medida, para além dos testes de desempenho, a criação de perfis – de alunos, de professores, de escolas –, para, a partir destes, delimitar zonas de risco, escolas com práticas a serem seguidas, escolas que necessitam de atenção, com a finalidade de governar a população escolar e avaliar políticas públicas. É a partir da

possibilidade da comparação, que não apenas indica ao governo onde agir, mas que emite um alerta aos indivíduos para que olhem para suas próprias práticas, para a organização da sua escola, a fim de modificarem suas condutas visando, como horizonte, a alfabetização das crianças.

## 6.2 TRAMA 2: PROCESSOS DE MEDIDA E CLASSIFICAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

“A cada edição, muitos são os esforços para o fortalecimento metodológico da avaliação, a fim de se alcançar os melhores padrões de qualidade” (BRASIL, 2015a, p.15).

A quantificação da alfabetização infantil através de práticas avaliativas em larga escala, no Brasil, passa a ser foco das políticas públicas com a emergência da ANA, sendo essa a primeira iniciativa para aferir a alfabetização das crianças por meio de testes de desempenho com abrangência nacional e realizada de forma censitária. Antes dela, o Movimento Todos Pela Educação em parceria com Instituto Paulo Montenegro/Ibope, Fundação Cesgranrio e Inep, criou a “Prova ABC”, avaliação realizada de maneira amostral no ano de 2011, com alunos do início do 4º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de “diagnosticar a qualidade da alfabetização das crianças” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p.46). Explicita-se que “Os resultados dessa avaliação contribuem para a construção de uma escala de proficiência em leitura, escrita e matemática para os primeiros anos do Ensino Fundamental” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p.46). Além da construção da escala, foram divulgados os índices referentes ao aprendizado das crianças em leitura, escrita e matemática na forma de percentuais. Foram esses resultados que serviram de argumento para a ampliação da avaliação, o que era uma bandeira do Movimento Todos Pela Educação (HATTGE, 2014), e para a implementação do Pacto Nacional Pela alfabetização na Idade Certa.

Há uma preocupação, nas avaliações em larga escala, com a confiabilidade e a validade dos dados, pois “[...] os dados empíricos produzidos pelas avaliações educacionais deverão refletir aquilo que se supõe estar sendo avaliado (o aprendizado dos alunos) com a maior consistência e precisão possíveis” (BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015, p.165). Tal preocupação está expressa em diversos textos da área, especialmente aqueles que enfocam as

questões metodológicas da avaliação<sup>81</sup>, e também nos documentos referentes à ANA produzidos pelo INEP.

A forma de inscrição das práticas avaliativas em larga escala no regime numérico sofreu algumas modificações nos últimos 20 anos. Conforme discutido anteriormente, a partir da necessidade de comparação entre os resultados das avaliações aplicadas nos diferentes anos, uma mudança na metodologia de construção dos itens e dos testes, bem como outra forma de organização dos resultados foi realizada. Para isso, passou-se a utilizar a Teoria de Resposta ao Item como metodologia adicional à Teoria Clássica dos Testes, o que levou a elaboração de escalas de proficiência para apresentação dos resultados, além das já tradicionais percentagens e médias.

O “Documento Básico da ANA”, o volume 1 do “Relatório ANA – 2013-2014: da concepção a realização”, a “Nota Explicativa da ANA” e o “Leia-me – Microdados da edição 2014” informam que os testes a serem respondidos pelos alunos foram construídos considerando as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática. A construção das matrizes de referência faz parte da metodologia das práticas avaliativas em larga escala e é elaborada pelo INEP. Essas matrizes consistem em “[...] uma seleção de habilidades que devem refletir o construto analisado, podendo, assim, oferecer informações sobre o fenômeno avaliado” (BRASIL, 2015a, p.20). Sem negar que existem outros saberes que não fazem parte da matriz de referência da ANA, afirmar-se que “[...] uma matriz de referência retrata uma opção por determinados saberes”, um recorte que se faz necessário pelas “[...] características do instrumento de mensuração”. As matrizes de referência servem de base para a construção dos itens que irão compor os testes, “[...] propondo, justificando e desdobrando o fenômeno a ser medido” (BRASIL, 2015a, p.21).

“Construto” é o nome dado, tecnicamente, ao fenômeno a ser medido. Os “construtos” a serem medidos pela ANA são a alfabetização e o letramento<sup>82</sup>, que são considerados como “atributos psicológicos, de natureza cognitiva, que não podem ser medidos de maneira direta” (BRASIL, 2015a, p.21). Por assumir a alfabetização como um atributo psicológico, é necessário que se identifiquem comportamentos que possam ser relacionados com o que se pretende medir, pois não se trata de uma medida direta, como a altura de um objeto, por exemplo. Assim, há a necessidade de identificação desses comportamentos que estariam relacionados ao construto; há a necessidade do estabelecimento de uma correspondência entre

---

<sup>81</sup> Para um panorama dessas questões sugiro a seção 3 do livro “A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira” (BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015).

<sup>82</sup> E o conhecimento matemático, mas relembro que nesta tese o enfoque se dá apenas sobre a alfabetização e o letramento em língua portuguesa.

a dita habilidade cognitiva e um comportamento “visível” que sirva de pista para a avaliação desta habilidade, pois a teoria psicométrica compreende que “[...] ao se medirem os comportamentos (itens), que são a representação física do traço latente, está-se medindo o próprio traço latente” (PASQUALI, 2009, p.994). A matriz de referência descreve quais seriam esses comportamentos.

**FIGURA 14 – Matriz de Referência – Língua Portuguesa**

| EIXO ESTRUTURANTE | HABILIDADE  |
|-------------------|---|
| LEITURA           | H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica  |
|                   | H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica  |
|                   | H3. Reconhecer a finalidade do texto  |
|                   | H4. Localizar informações explícitas em textos  |
|                   | H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos  |
|                   | H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais  |
|                   | H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal                |
|                   | H8. Identificar o assunto de um texto   |
|                   | H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos                                   |
| EIXO ESTRUTURANTE | HABILIDADE  |
| ESCRITA           | H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas   |
|                   | H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro |
|                   | H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada  |

Fonte: INEP (BRASIL, 2013a, p.17).

O destaque dado ao que seria possível de ser mensurado em uma avaliação em larga escala nos remete a quais habilidades, ou qualidades, da leitura e da escrita poderiam ser transformadas em quantidades através de testes de desempenho e de certo tipo de metodologia estatística. A metodologia utilizada para quantificar a alfabetização das crianças na Avaliação Nacional da Alfabetização é, de maneira mais ampla, a Psicometria<sup>83</sup>, que etimologicamente

<sup>83</sup> A Psicometria é composta pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) e pela Teoria de Clássica dos Testes (TCT). A TCT se preocupa com o teste ou prova de uma maneira geral, como um todo, considerando a soma das respostas corretas no total de questões do teste; já a TRI se preocupa com o acerto em cada um dos itens de um teste ou prova, e “[...] quer saber qual a probabilidade e quais os fatores que afetam esta probabilidade de cada item individualmente ser acertado ou errado [...]” (PASQUALI, 2008, p.993), pois cada item mediria um traço latente que comporia o construto avaliado

significa “[...] a teoria e a técnica de medida dos processos mentais [...]” (PASQUALI, 2008, p.993) e, mais especificamente, a Teoria de Resposta ao Item. A Teoria da Medida tem como objeto a mensuração que “[...] pode ser definida como um conjunto de regras para representar o comportamento em categorias ou números” (ANDRADE; LAROS; GOUVEIA, 2010, p.422). Nikolas Rose (2008, p.158) afirma que “[...] o teste psicológico é uma maneira de transformar o invisível em visível, calculável e administrável”. Assim, as linhas do saber estatístico e dos processos classificatórios do dispositivo da Numeramentalidade passam a ser entrelaçadas, também, às linhas de um saber psicológico, todas constituída por regras de funcionamento que lhe são próprias e que regem as suas práticas. A psicometria faz a junção do saber estatístico ao saber psicológico e opera estrategicamente nas práticas avaliativas em larga escala por meio de duas táticas articuladas: a mensuração e a classificação – ou nivelamento.

Havendo a distinção entre TCT e TRI, Pasquali (2008) aponta que a riqueza na avaliação educacional, ao utilizar a TRI, está em construir uma grande quantidade de itens que consigam avaliar os traços latentes. Sobre esse aspecto, cabe ressaltar que o INEP dispõe do “Banco Nacional de Itens” (BNI) que

*“professores colaboradores selecionados por chamada pública, capacitados e convidados a participar de oficinas para elaboração de itens. Essa elaboração realiza-se tomando por base as Matrizes de Referência construídas para cada avaliação que o Inep empreende” (BRASIL, 2015a, p.25) [Grifos meus].*

São realizados pré-testes após a elaboração dos itens, com amostras da população de crianças matriculadas no 3º ano. Os itens são organizados nos cadernos dos pré-testes utilizando uma metodologia específica<sup>84</sup>, em blocos de dez que são combinados dois a dois, totalizando os 20 itens de cada teste. É importante salientar que uma mesma habilidade precisa, necessariamente, ser medida por mais de um item. Essa é uma das exigências impostas pelo método para garantir a produção de *informações mais confiáveis*, outras exigências são: a forma de arranjo dos cadernos; a possibilidade de desconsiderar algum item problemático do teste, sem perdas nos resultados; a utilização de 20% de itens que já tenham sido aplicados em outra edição da avaliação – que são chamados de itens comuns<sup>85</sup>. Como se pode perceber, a linha de saber da estatística fornece todo um aparato metodológico que pretende inscrever as práticas avaliativas em larga escala em um jogo de verdade que é ao mesmo tempo técnico e científico. Isso se faz necessário porque o exercício do poder também

<sup>84</sup> Denominada “Blocos Incompletos Balanceados”.

<sup>85</sup> Motivo pelo qual não há ampla divulgação dos itens do teste.

é necessário. E o exercício do poder não como pura coerção, como imposição e como demanda pela obediência. Não há, no limite, obrigação à adesão às regras das práticas avaliativas. O exercício do poder se faz muito mais como governo pela verdade, em uma miríade de intrincadas estratégias dentre as quais a afirmação da verdade científica das estatísticas é uma delas.

No processo de correção dos testes, a primeira etapa é a leitura ótica das folhas de resposta, dessa etapa gera-se “[...] a base de dados para realizarem-se as análises estatísticas e os cálculos das proficiências de cada aluno” (BRASIL, 2015a, p.28). Posteriormente há a seleção dos testes que serão considerados válidos, para isso é feito um cruzamento com os dados do Censo Escolar. Além disso, só são considerados, para fins de cálculo da proficiência do estudante, aqueles testes nos quais o aluno “[...] tenha respondido a pelo menos três itens do teste de múltipla escolha” (BRASIL, 2015a, p.28).

A TRI e a TCT são utilizadas também na análise dos resultados dos testes objetivos. Por meio da TCT se calculam os

[...] percentuais de acerto do item, percentuais de escolha de cada alternativa dos itens, um índice de discriminação que reflete o quanto o item discrimina os estudantes de maior e menor desempenho, o percentual de acerto dos grupos de desempenho superior e inferior e o coeficiente bisserial<sup>86</sup> do item e de cada alternativa (BRASIL, 2015a, p.28).

Já a TRI analisa a relação entre o traço latente e a probabilidade de acerto do item. Além disso, “[...] podem-se estimar os parâmetros dos itens, as proficiências dos indivíduos e a proficiência média de um ou mais grupos de indivíduos (por exemplo, pode-se estimar a proficiência de uma escola ou município)” (BRASIL, 2015a, p.30).

O modelo de TRI utilizado nas práticas avaliativas de larga escala, e na ANA, para os itens objetivos, ou seja, nos testes de leitura e de matemática, é o *modelo unidimensional logístico de três parâmetros*. Nesse modelo supõe-se estar medindo apenas um traço latente em cada item do teste, considerando-se como parâmetros: 1) a dificuldade do item; 2) a capacidade de discriminação que um item tem em relação ao domínio da habilidade medida<sup>87</sup>; e 3) o acerto casual, isto é, a probabilidade de acerto do item por um estudante que tenha baixa proficiência. O modelo de TRI utilizado na ANA estabelece uma relação entre a habilidade do indivíduo e a probabilidade dele acertar um item em função dessa habilidade e não ao acaso. Por isso a modelagem considera o “chute”: uma criança qualquer, respondendo

<sup>86</sup> Medida de correlação entre o desempenho no teste e o desempenho no item.

<sup>87</sup> “[...] alunos com habilidades bastante diferentes têm aproximadamente a mesma probabilidade de responder corretamente ao item [...]” (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p.11).

a um item com cinco alternativas tem 20% de chance de acertar o item, mesmo sem ter a habilidade requerida por ele. O que o modelo faz é medir a probabilidade desse acerto ao acaso, pois “O modelo proposto baseia-se no fato de que indivíduos com maior habilidade possuem maior probabilidade de acertar o item e que esta relação não é linear” (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p.10).

O cálculo da probabilidade de acerto é feito, porém, não apenas considerando a habilidade do indivíduo, mas também as características do item:

A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item como função dos parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que quanto maior a habilidade, maior a probabilidade de acerto no item (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p.7).

Para o cálculo dos resultados dos itens de resposta construída<sup>88</sup>, que medem as habilidades de escrita, utiliza-se também a TRI, porém devido às especificidades desse tipo de item, exige-se “[...] a utilização de um modelo estatístico de análise também específico, assim como uma metodologia diferenciada para construção dessa escala” (BRASIL, 2015a, p.33). Dessa forma, a ANA utiliza o *modelo de resposta gradual*, conforme Samejima (1969, *apud* ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000), no qual é atribuída uma gradação nas respostas, a partir de critérios previamente estabelecidos. As respostas consideradas viáveis<sup>89</sup>, ou seja, passíveis de correção segundo o teste, são organizadas em níveis e a esses níveis são atribuídas pontuações. Diferente dos itens objetivos, nos quais a correção é dicotômica, ou é certa ou é errada, nos itens de resposta construída se “[...] assume que as categorias de resposta de um item podem ser *ordenadas* entre si” (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p.19), pois haveria uma gradação nas respostas, algumas sendo “mais corretas” do que outras, ainda que essas outras não estejam erradas.

Nas explicações sobre a correção dos itens de resposta construída fica mais evidente a trama entre discurso pedagógico e as linhas do dispositivo da Numeramentalidade, pois há diversas escolhas feitas do ponto de vista pedagógico que irão balizar o funcionamento da medição a ser realizada. Apesar de serem longas, as citações que seguem permitem visibilizar a trama entre essas linhas:

---

<sup>88</sup> Modificações foram realizadas na correção dos itens de resposta construída da edição de 2013 para a de 2014. Considerarei, para as descrições e análises aqui realizadas, as escolhas adotadas para a correção da edição de 2014.

<sup>89</sup> As respostas dos estudantes foram classificadas em respostas com correção viável e com correção inviável com base em alguns critérios que serão discutidos na seção 6.3.



A categoria “A” refere-se à palavra escrita ortograficamente; “B”, à palavra com desvios ortográficos; e “C”, à escrita de uma letra para cada sílaba ou que oscila entre uma letra representando uma sílaba e sílabas representadas por mais de uma letra (BRASIL, 2015a, p.32).

Os textos que não se enquadravam nos critérios mencionados passavam por uma segunda classificação: produção de frase ou produção de relato/narração de passeio. A primeira foi avaliada com base em dois aspectos: ortografia e segmentação. Os textos narrativos foram avaliados a partir de três aspectos: coerência; coesão; e convenções da escrita e aspectos morfossintáticos (segmentação, ortografia, pontuação e concordância verbal e nominal em gênero, número e pessoa), com quatro níveis de pontuação para cada um desses aspectos (BRASIL, 2015a, p.32).

[...] em 2014, foram consideradas quatro dimensões: a) progressão temática – sequência de fatos; b) elementos da narrativa; c) coesão; d) convenções da escrita e aspectos morfossintáticos (segmentação, ortografia e pontuação). (BRASIL, 2015a, p.32).

Há a necessidade de se aliar os conhecimentos pedagógicos, que irão balizar as classificações e os processos de medida para a produção do resultado da avaliação em larga escala. O discurso pedagógico estabelece o que seria uma escrita de palavras e textos adequada às crianças do final do Ciclo de Alfabetização.

Para a realização desses procedimentos são formadas duas equipes: a primeira é constituída por especialistas nas habilidades avaliadas e a segunda por especialistas da área de medida. Cabe à equipe pedagógica a determinação do número de níveis de desempenho, a definição dos pontos de corte que marcam mudança de nível de desempenho e a descrição pedagógica dos níveis. Já à equipe da área de medidas cabe a realização da correspondência entre os pontos de corte (baseados no parâmetro de dificuldade dos itens) e as proficiências, além da determinação do percentual de estudantes alocados em cada nível (BRASIL, 2013b, p.3).

Broke, Alves e Oliveira (2015, p.167) argumentam que as avaliações em larga escala e as pesquisas nesse terreno exigem “[...] o debate aberto entre, de um lado, os especialistas nas áreas curriculares avaliadas e, de outro, os especialistas em produção de dados em larga escala e na análise estatística e interpretação desses dados”. Essas práticas avaliativas exercem, então, seu poder de governo a partir dessas estatísticas e classificações produzidas e certificadas por métodos científicos e por especialistas. Assim,

[...] mais do que nunca, tudo tem de ser medido, classificado e ordenado. Até aí, a novidade não é grande, pois o more geométrico, estabelecido já nos inícios da Modernidade, fundava o — e, ao mesmo tempo, fundava-se no — entendimento de que tudo, para ser bem conhecido, deveria ser medido, para depois ser classificado (VEIGA-NETO, 2012, p.10).

Nesse sentido, a “sofisticação” das metodologias estatísticas e psicométricas para extrair mais informações, ou informações mais qualificadas, de uma prova, funciona como estratégia para

conhecer cada vez mais, para conhecer mais no detalhe. Tendo em vista a finalidade das práticas avaliativas em larga escala, essa produção de conhecimento detalhado sobre as habilidades de leitura e de escrita das crianças, a partir dos testes, proporciona uma ação também mais detalhada nos processos de ensino e de gestão escolar, pois “Com base no nível da escala em que os alunos estão situados e com a respectiva interpretação pedagógica desses níveis *é possível inferir as habilidades que os alunos provavelmente dominam, subsidiando, assim, a atuação de professores e gestores*” (BRASIL, 2013b, p.2) [grifos meus]. E,

De posse dessas informações, ao analisar os resultados da escola, a equipe escolar poderá verificar o percentual de alunos posicionados em cada nível de proficiência da escala e a descrição das habilidades referentes a esses níveis, para *refletir pedagogicamente sobre tais resultados* (BRASIL, 2013b, p.5) [grifos meus].

Sofisticação na linha do saber, sofisticação na linha do poder. O dispositivo da Numeramentalidade, pela relação saber-poder estabelecida, age regulando as práticas: primeiramente as práticas de quantificação, de medição, de classificação e, por meio delas, as práticas avaliativas que, por sua vez, pretendem regular as práticas pedagógicas e de gestão escolar. “O dispositivo governa as práticas e, governando-se as práticas, governam-se os indivíduos” (Informação Verbal)<sup>90</sup>.

No que se refere aos resultados, é explicitado que eles serão expressos na forma de *escala de proficiência*<sup>91</sup>. A construção das escalas de proficiência se faz após a estimação dos parâmetros dos itens e das habilidades dos respondentes. De acordo com ANDRADE, TAVARES, VALLE (2000) essa é uma etapa importante, pois em geral, tanto os parâmetros dos itens quanto das habilidades dos respondentes são desconhecidos. Apenas se conhece as respostas dos indivíduos a cada item e ao teste.

Uma vez que todos os parâmetros dos itens e que todas as habilidades dos respondentes — tanto individuais como populacionais — de todos os grupos avaliados estão numa mesma métrica, ou seja, quando todos os parâmetros envolvidos são comparáveis, pode-se então construir escalas de conhecimento interpretáveis (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p.109).

No caso da ANA, e das práticas avaliativas em larga escala em geral, é necessário estimar os parâmetros dos itens e das habilidades conjuntamente, pois não há métrica pré-estabelecida. É por isso que os materiais expressam a convenção adotada para a construção da escala: “[...] convencionou-se que a média do desempenho seria 500 e o desvio-padrão, 100

---

<sup>90</sup> Bello, 2016. Durante Leitura Dirigida no Programa de Pós-Graduação em Educação.

<sup>91</sup> As escalas de proficiência encontram-se no Anexo C.

[...]” (BRASIL, 2015a, p.34). Andrade, Tavares e Valle (2000) explicam que ao se trabalhar com variáveis latentes, como é o caso dos testes nas avaliações em larga escala, sempre há a necessidade de se estabelecer a métrica que será utilizada nas escalas. Como a ANA utiliza o Método de Máxima Verossimilhança Marginal, primeiramente se estimam os parâmetros dos itens para posteriormente se estimar os parâmetros das habilidades dos respondentes. Desse modo, “[...] Em cada uma das escalas, os estudantes participantes são distribuídos, de acordo com seu desempenho, em níveis de proficiência” (BRASIL, 2015a, p.34). No entanto, devido ao caráter arbitrário dessas estimativas elas não possuem significados práticos em termos pedagógicos. Há a necessidade de se estabelecer uma relação entre o que é avaliado (as habilidades, os traços latentes) e esses valores. Essa é a justificativa para a criação das escalas de proficiência, que “[...] tornam possível a interpretação pedagógica dos valores das habilidades” (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p.109). As escalas são organizadas definindo-se os “níveis âncora”, que serão caracterizados por “itens âncora”: “Níveis âncora são pontos selecionados pelo analista na escala da habilidade para serem interpretados pedagogicamente” (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p.110). Já os itens âncora são aqueles que precisam ser respondidos “[...] corretamente por uma grande proporção de indivíduos (pelo menos 65%) com este nível de habilidade e por uma proporção menor de indivíduos (no máximo 50%) com o nível de habilidade imediatamente anterior” (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p.110). Nesse sentido, um item âncora deve ser bastante acertado por estudantes com aquele nível de habilidade, caracterizando-se como típico daquele nível.

A escala de leitura é composta “[...] por quatro níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência” (BRASIL, 2013b, p.1). Já a escala de escrita é composta por cinco níveis. É graças à metodologia da TRI que é possível utilizar a mesma escala de proficiência para os resultados de diferentes aplicações do teste, o que permite a comparabilidade dos resultados ano a ano. É o procedimento de *Equalização* da TRI que permite

[...] equiparar, tornar comparável, o que no caso da TRI significa colocar parâmetros de itens vindos de provas distintas ou habilidades de respondentes de diferentes grupos, na mesma métrica, isto é, numa escala comum, tornando os itens e/ou as habilidades comparáveis (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p.80).

No caso da ANA, há três escalas de proficiência: a de leitura, a de escrita e a de matemática<sup>92</sup>. As escalas de proficiência em leitura e em matemática são construídas da maneira descrita acima. Já a escala de proficiência em escrita é composta das respostas aos “itens de resposta construída”, que solicitam a escrita de palavras e a produção de texto. De acordo com o Relatório 2013-2014 da ANA, “Organizar os dados em escalas é um meio de traduzir a complexidade dos resultados de avaliações em algo que possa ser visualizado, e a métrica escolhida vai variar entre as avaliações, para diferenciar exames e minimizar equívocos” (BRASIL, 2015a, p.34).

Nessa forma de organização dos resultados do teste, as habilidades dos estudantes são agrupadas em níveis, ao longo de uma espécie de régua, na qual se distribuem os itens. O estabelecimento de níveis para a apresentação dos resultados coloca em operação uma tática discursiva pela via da classificação das habilidades requeridas e resultantes das provas na medida em que institui uma gradação dessas habilidades, definindo quais seriam mais elementares e quais seriam mais complexas com base numa relação entre as linhas de saber-poder do dispositivo da Numeramentalidade e os saberes pedagógicos e psicológicos. As práticas avaliativas em larga escala, com todo o seu aparato estatístico, se tornam um mecanismo que transforma a subjetividade em algo calculável: “[...] não apenas torna a individualidade humana visível [...] transcrevendo os atributos e suas variações em formas codificadas, possibilitando que eles sejam acumulados, somados, normalizados, que se tire sua média [...] em suma, documentados” (ROSE, 1999, p.39).

A descrição dos níveis das escalas de proficiência é expressa por meio de verbos que indicam uma ação, uma atitude, que “[...] os estudantes provavelmente são capazes de” (BRASIL, 2015a, p.37), tais como: ler palavras, localizar informações explícitas, reconhecer a finalidade, identificar assunto e referente, inferir sentido e relação, reconhecer relação. Rose (2008, p.160), afirma que atitudes podem ser controladas e, com isso, há “[...] uma série de invenções para tornar o subjetivo objetivo, o intersubjetivo calculável, permitindo que cada indivíduo fosse colocado numa escala de atitudes, podendo assim ser comparado com outros”. As escalas de proficiência funcionariam, nesse sentido, para possibilitar comparações entre as atitudes leitoras e escritoras das crianças. Assim, no jogo da prática avaliativa, há as performances linguísticas que os alunos precisam ser capazes de mobilizar. Descrever os comportamentos possíveis das crianças seria uma forma de incitar determinadas ações de se chegar à finalidade de torná-las alfabetizadas.

---

<sup>92</sup> Cada escala é independente uma da outra, não podendo haver, portanto, comparação entre as escalas.

Como o discurso pedagógico a respeito da alfabetização afirma a existência de muitas e variadas práticas de uso da leitura e da escrita, não seria possível estabelecer um critério dicotômico que definisse o domínio, ou não, das habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, “[...] é frequente levar em consideração *níveis de letramento* (dos mais elementares aos mais complexos)” (BRASIL, 2015a, p.20) [Grifos meus]. Portanto, atravessados pelos discursos pedagógicos contemporâneos, os documentos da ANA se referem inúmeras vezes ao objetivo de *aferir o nível* ou *os níveis de alfabetização*.

Leitura e escrita, ao serem escolarizadas, também passaram a ser observadas e avaliadas por diferentes aparatos. Aos poucos, esses aparatos foram incorporando o *modus operandi* das formas modernas de legitimação dos saberes, *procurando abrigo nas classificações e hierarquizações das aprendizagens infantis em níveis, de forma a controlá-las, oportunizando, assim, uma intervenção detalhista da Pedagogia* (CAMINI, 2015, p. 40-41) [grifos meus].

Camini (2015) explicita o teor estratégico da classificação das escritas infantis em níveis, para otimizar a intervenção pedagógica, ao analisar o que denominou de “dispositivo psicogenético”. A autora aponta um paradoxo entre a alfabetização contemporânea, como um fenômeno “[...] múltiplo, histórico, cheio de degradês”, e “[...] as classificações que a assaltam, lineares e hierárquicas” (CAMINI, 2015, p.14). Tal paradoxo pode ser apreendido também na análise da ANA, pois se considera a dimensão multifacetada da alfabetização no Marco Teórico dos documentos, ao passo que os níveis propostos nas escalas de proficiência são organizados de forma que “[...] os alunos posicionados em um dado nível, além de, provavelmente, terem desenvolvido as habilidades ali descritas, igualmente o fizeram em relação àquelas descritas nos níveis anteriores” (BRASIL, 2015a, p.35). Há, dessa forma, o estabelecimento hierarquias e sobreposições entre as habilidades descritas nos níveis das escalas.

De acordo com Camini (2015) já no Emílio, de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), há uma descrição de comportamentos infantis que comporiam fases sucessivas de crescimento, o que, segundo a autora, irá se repetir com a Psicologia e, especialmente, com a psicologia do desenvolvimento e a psicologia experimental – da qual advém a Psicometria. A ideia de etapas sucessivas de desenvolvimento será estudada por muitos pesquisadores – um dos mais notórios para a área da Educação será Jean Piaget – tomando com base os discursos evolucionistas de Charles Darwin.

No que se refere às fases de desenvolvimento da criança na aquisição do sistema de escrita, Soares (2016) afirma que são várias as teorias que buscam identificá-las. Alexander

Luria descreve estágios do que ele chama de pré-história da escrita, nos quais ainda não há utilização do princípio alfabético. Luria observou o período no qual a criança passa a desenvolver a habilidade da escrita, antes da aprendizagem formal, e estabeleceu quatro estágios, descrevendo uma gradação dos símbolos utilizados para a produção dos registros, como instrumentos de apoio a memória. Ferreiro e Teberosky, em sua pesquisa registrada no livro “A psicogênese da Língua Escrita”<sup>93</sup>, definem níveis sobre o processo de conceitualização da escrita pela criança, descrevendo suas hipóteses em direção à compreensão do sistema alfabético de escrita. Baseadas na teoria piagetiana, as pesquisadoras explicitam cinco níveis de “evolução da escrita” (SOARES, 2016, p.64). Além dessas duas proposições de nivelamento das escritas infantis, Soares (2016) menciona os trabalhos de Read<sup>94</sup> e Bissex<sup>95</sup>, nos quais se analisam as “escritas inventadas” e, a partir destes, Gentry organiza os dados de Bissex em cinco estágios de desenvolvimento da escrita. Soares (2016) aborda ainda dois outros trabalhos que se propuseram a estabelecer níveis, etapas ou estágios do desenvolvimento da leitura e/ou da escrita: o trabalho de Frith<sup>96</sup> que, ao estudar dificuldades de aprendizagem da leitura em crianças com dislexia de desenvolvimento, identifica o que seriam as estratégias utilizadas pelas crianças em uma aquisição normal da leitura, e as organiza em 3 fases; e, por fim, o trabalho de Ehri<sup>97</sup> que considera as relações entre as aprendizagens da leitura e da escrita, mas focaliza a leitura de palavras e identifica quatro fases de desenvolvimento.

De todas as teorizações pedagógicas, psicológicas e linguísticas que propõem classificações das habilidades de leitura e de escrita, aquela que encontra maior repercussão nas práticas pedagógicas no Brasil é de Ferreiro e Teberosky. Camini (2015), ao analisar o seu “dispositivo psicogenético”, a partir da problematização da classificação das escritas infantis em níveis, argumenta que ele coloca em prática as seguintes estratégias:

1) aplicar o *Teste das quatro palavras e uma frase*; 2) classificar as escritas infantis de acordo com os níveis psicogenéticos de Ferreiro & Teberosky (1985), 3) produzir um mapa, quadro ou escada representativa dos níveis de escrita de todos os alunos

<sup>93</sup> Título, este, em português. O título original é “Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño”.

<sup>94</sup> Glenda Bissex relata, em sua pesquisa, o processo de desenvolvimento do seu filho, dos 4 aos 11 anos, em relação à leitura e à escrita no livro publicado em 1980 chamado “Gnys at work: a child learns to write and read” (SOARES, 2016).

<sup>95</sup> Charles Read analisa escritas inventadas de crianças de 3 a 6 anos em relação a grafia “[...] que ela ‘inventa’ quando ainda não aprendeu a escrita convencional” (SOARES, 2016, p.67).

<sup>96</sup> Uta Frith publica, em 1985, seu texto “Beneath the surface of developmental dislexia”, no livro “Surface dislexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading”.

<sup>97</sup> Linnea C. Ehri publica em 1991 o trabalho chamado “Development of the Ability to Read Words” e em 1994 “Development of the Ability to Read Words: Update” (SOARES, 2016).

da turma; e 4) planejar atividades ‘diversificadas’, isto é, adaptadas para cada nível de escrita apresentado pelos alunos (CAMINI, 2015, p.141).

Como se pode perceber, identificar, organizar, descrever, propor níveis, estágios, fases, períodos para a aprendizagem ou para o desenvolvimento da leitura e da escrita é algo que percorre os campos de estudos da pedagogia, da psicologia e da linguística há algum tempo e com significativa recorrência e diversidade teórica. No entanto, ao passo que esses nivelamentos eram produzidos pela observação dos comportamentos infantis e através da produção de registros escritos das crianças, estando focados em compreender o processo de aprendizagem ou desenvolvimento das habilidades envolvidas na leitura e na escrita, por outro lado, no caso das práticas avaliativas em larga escala, o nivelamento acontece posteriormente ao ensino e com o objetivo de verificar a aprendizagem dessas habilidades, com o amparo de procedimentos estatísticos e psicométricos, numeramentalizando técnica e cientificamente a prática de avaliar, de classificar e de nivelar as habilidades de ler e escrever. O pressuposto fundamental implicado na TRI e na Psicometria é a existência de um “eu psicológico” (CAMINI, 2015), cuja inteligência, apesar de não poder ser diretamente mensurada, é inserida em uma prática de quantificação: “mentes calculáveis, indivíduos administráveis”, caracteriza Rose (2008, p.156). Como afirma Gatti (2002, p.37), “Sabemos que continuamos ainda com os pés fincados nas linhas teóricas tradicionais, de forte carga psicologizante, quando pensamos em avaliação de ensino e aprendizagem e mesmo no aspecto mais geral”. Essa carga psicologizante incita a lançar-se mão do estabelecimento de correspondências entre comportamentos observáveis e os traços dessa inteligência que se quer mensurar. Esse pressuposto também embasa grande parte das teorias que estabelecem níveis para a escrita e a leitura, pois o registro (oral ou escrito) também é considerado representativo de algo que se passa na mente do indivíduo, considerando a existência de um sujeito que pensa, um sujeito cognitivo.

A partir de tudo o que foi exposto, vemos como o saber estatístico é acionado pelas práticas avaliativas em larga escala e como ele produz efeitos de poder-saber na medida em que, a partir de todos os cálculos, de todas as classificações e de todas as escolhas realizadas na construção dos resultados na forma de escalas de proficiência, são definidas as habilidades de leitura e de escrita que serão alocadas como mais fáceis ou mais difíceis, compondo a classificação em níveis mencionada anteriormente. Há, portanto, um movimento entre saber estatístico e processos de classificação: a partir da metodologia estatística utilizada são calculados os valores das questões que, por sua vez, serão posicionadas na métrica da escala,

e que irão dar origem às classificações dos conhecimentos infantis sobre ler e escrever que, por outros procedimentos, serão transformadas em informações estatísticas – gráficos e percentagens – para divulgação dos dados para as professoras alfabetizadoras, para as direções das escolas e para a sociedade em geral.

Isso nos faz pensar sobre a maneira com que jogos de verdade são estabelecidos, sobre “[...] as formas pelas quais enunciados verdadeiros são produzidos e avaliados, com o ‘aparato’ de verdade – os conceitos, regras, autoridades, procedimentos, métodos e técnicas através das quais as verdades são efetivadas” (ROSE, 1999, p.34). Mais do que isso, por meio de todo esse aparato, constitui-se um jogo de verdade no qual as habilidades infantis de leitura e de escrita são objetivadas por

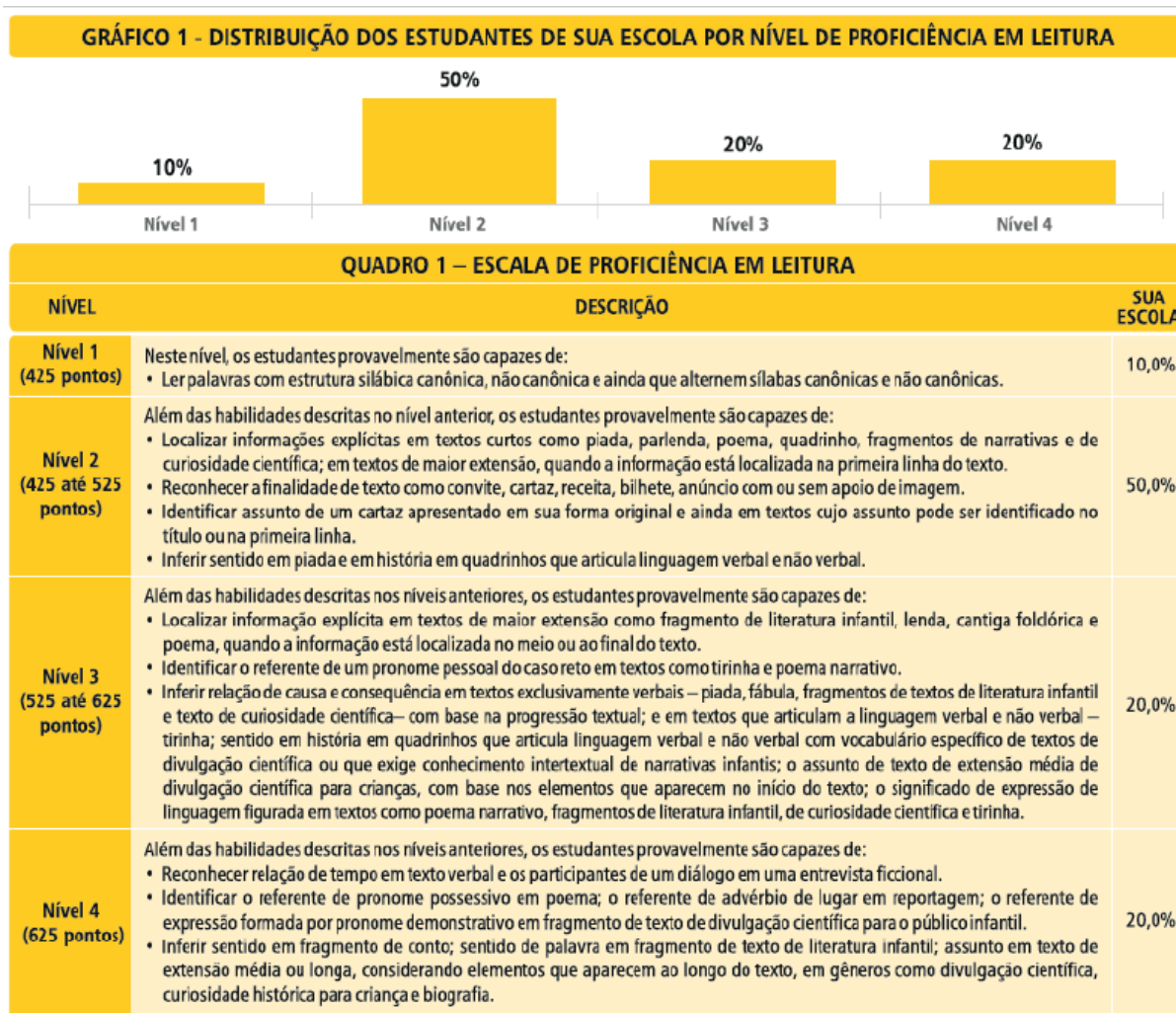
[...] novos regimes de verdade instalados pelo conhecimento da subjetividade, as novas formas de dizer coisas plausíveis sobre outros seres humanos e sobre nós mesmos, o novo licenciamento daqueles que podem falar a verdade e daqueles que estão sujeitos a ela, as novas formas de pensar o que pode ser feito a eles e a nós (ROSE, 1999, p.34).

Essas considerações acerca da metodologia e dos pressupostos dessa metodologia utilizados pelo INEP para a concepção, realização e análise dos resultados das práticas avaliativas em larga escala nos colocam a pensar sobre como a trama entre saber estatístico, processos classificatórios e discurso pedagógico constitui um jogo de verdade no qual a convocação dos indivíduos para adesão ao discurso produzido se faz pela disponibilização de um conjunto de dizibilidades e visibilidades que criam posições possíveis de serem ocupadas.

Ao aplicar um cálculo de probabilidade, o pensamento populacional constrói uma nova forma de individualidade. O indivíduo é normalizado em relação a agregados estatísticos a partir dos quais características específicas podem ser atribuídas ao indivíduo e de acordo com as quais uma trajetória de vida pode ser mapeada e seu desenvolvimento monitorado e supervisionado (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p.125).



**FIGURA 15 – Forma de apresentação dos dados para as escolas**



Fonte: INEP (BRASIL, 2015a, p.66).

Nesse sentido, os níveis das escalas de proficiência se tornam “lugares” nos quais os alunos poderão ser posicionados pelas professoras alfabetizadoras, de acordo as habilidades ali descritas.

Tornando o indivíduo objeto de conhecimento é possível torná-lo conhecido, produzir saberes sobre ele dentro das lógicas que operam em diferentes campos discursivos e a partir desses saberes é possível subjetivá-lo, fixando identidades, marcando posições de sujeito nas quais ele se movimenta (HATTGE, 2014, p.31-32).

Ao tomar os estudantes como objeto de conhecimento, produzindo saberes sobre sua aprendizagem da leitura e da escrita e, a partir destes, a descrição das habilidades de cada nível das escalas servirá de parâmetro para o controle da alfabetização das crianças, bem como para a prática pedagógica da professora, pois à medida que novos tipos de descrição

“[...] passam a existir ou deixam de existir” (HACKING, 2009, p.63) novos tipos de pessoas passam a existir e deixam de existir também. As descrições que existem estão vinculadas as nossas práticas, ou seja, a possibilidade de realização de certas ações pelos seres humanos depende das possibilidades de descrição existentes (HACKING, 2009). Assim, essas descrições gerais sobre os comportamentos dos leitores e escritores aprendizes, conduzem as professoras alfabetizadoras a certos modos de agir. Dessa forma, como argumenta Veiga-Neto (2012, p.11)

[...] a serviço da governamentalidade ela [a avaliação] opera no nível da população: dividindo, ordenando, indexando, ranqueando, julgando. Mas, justamente porque se coloca a serviço da governamentalidade, a avaliação opera cada vez mais incisivamente também no nível do indivíduo [grifo meu].

A prática de nivelamento, classificação e descrição das habilidades da leitura e da escrita infantis passa, então, a ser afetada pelo dispositivo da Numeramentalidade pela utilização de técnicas psicométricas para medida dessas habilidades, possibilitando, assim uma forma de “[...] regular a conduta dos cidadãos através de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais” (ROSE, 1999, p.31), no caso, sobre as capacidades leitoras e escritoras das crianças. Hacking trabalha também com as estatísticas e argumenta que “A contagem gerou suas próprias subdivisões e rearranjos” (HACKING, 2005, p.116). Sperrhake (2013) a utiliza a noção de “invenção pessoas” ao tratar das classificações operadas pelo saber estatístico ao produzir níveis ou graus para classificar o alfabetismo/letramento<sup>98</sup>. O que pretendi mostrar foi que escolhidos os critérios e feitas as classificações, produzem-se tipos de pessoas (HACKING, 2009) e que essa produção tem efeitos específicos, uma vez que os indivíduos assujeitam-se aos discursos, modificando (ou não) suas condutas. “Para Foucault, dizer é uma forma de fazer” (FISCHER, 2012, p.39), assim ao *dizer* as classificações, está-se *fazendo/fabricando* sujeitos classificados de acordo com elas.

### 6.3 TRAMA 3: A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO DISPOSITIVO DA NUMERAMENTALIDADE

Criar novas maneiras de classificar as pessoas é também mudar a maneira do que podemos pensar de nós mesmos, mudar nosso sentido de valor próprio e,

<sup>98</sup> No caso, analisei os níveis de alfabetismo propostos pelo INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) e os níveis de letramento proposto pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

inclusive, mudar os modos de significar nossas próprias experiências (BELLO, TRAVERSINI, 2012, p.23).

Ao tomarmos os dispositivos “[...] como ferramentas complexas e produtivas na constituição dos sujeitos”, pois “Eles nomeiam práticas, organizam e classificam sujeitos, convocam a assumir posições frente a determinados padrões, entre outras possíveis ações” (CAMINI, 2015, p.20), somos levados a pensar sobre os modos como o dispositivo da Numeramentalidade engendra subjetividades. Nesse processo temos, de um lado, as categorias criadas por meio de procedimentos estatísticos e classificatórios e como efeitos desses procedimentos, produzindo tipos humanos (HACKING, 2009), modos de ser ou formas-sujeito. Por outro lado, temos a produção *subjetividades numeramentalizadas*, próprias do dispositivo da Numeramentalidade, que são produzidas na confluência de dizibilidades, visibilidades e linhas de força, de um modo mais geral e abrangente, incidindo de multiplas maneiras nos indivíduos.

No que se refere ao primeiro processo o “Relatório 2013-2014: análise dos resultados” apresenta um quadro com termos próprios do saber estatístico, dando-lhes significação e estabelecendo uma classificação dos estudantes em relação à Avaliação Nacional da Alfabetização.

**FIGURA 16 – Categorias de estudantes da ANA**

|                                 |   |   |
|---------------------------------|---|---|
| <b>Estudantes matriculados</b>  | Total de estudantes informado pela escola segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica publicado no ano da respectiva edição da ANA.   |   |
| <b>Estudantes participantes</b> | Total de estudantes <sup>1</sup> presentes no dia de realização do teste.   |   |
| <b>Estudantes ponderados</b>    | Os dados utilizados para prever a quantidade de estudantes são referentes ao Censo Escolar da Educação Básica preliminar e em geral o número de estudantes participantes não equivale ao número de estudantes matriculados, segundo as informações do Censo Escolar da Educação Básica divulgado. Na tentativa de se aproximar dos quantitativos de matrícula informados no Censo Escolar da Educação Básica do ano da avaliação, cada estudante recebe um peso para os cálculos dos resultados de sua escola (e, conseqüentemente, do município, da UF, da região e do País). Ao se multiplicarem os estudantes participantes por seus fatores, chega-se ao quantitativo de estudantes ponderados, que deve ser equivalente ao de estudantes matriculados. |   |
| <b>Estudantes previstos</b>     | 2013  | Total de estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental em escola pública organizada no regime de nove anos, segundo dados informados no Censo Escolar da Educação Básica preliminar <sup>2</sup> de 2013.                                 |
|                                 | 2014  | Total de estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental em escola pública que esteja organizada no regime de nove anos e tenha pelo menos dez estudantes, segundo dados informados no Censo Escolar da Educação Básica preliminar de 2014. |
| <b>Estudantes válidos</b>       | Total de estudantes que estavam presentes na realização do teste e responderam a três ou mais itens dos testes objetivos.   |   |

Fonte: INEP (Relatório ANA 2013-2014: análise dos resultados)

Essas nomeações e suas respectivas descrições instituem as posições que os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental ocuparão na ANA e responde a critérios próprios dos procedimentos estatísticos que serão aplicados aos resultados dos testes e dos questionários. Por exemplo: o cálculo dos “estudantes ponderados” é justificado, pois há a atribuição de “[...] pesos utilizados na expansão dos resultados para os diversos estratos de interesse da Prova Brasil” (BRASIL, 2013c, p.6.), ao se calcular o perfil das “escolas similares”. Há, também, uma referência aos “estudantes incluídos” (BRASIL, 2015a, p.10), na qual esses estudantes são contabilizados e é feita uma comparação entre essas quantidades por estados, por ano-ciclo, entre zona rural e urbana e entre rede pública e privada. Além disso, também é mencionado que a esses alunos “foram disponibilizados instrumentos para atendimento

especializado” (BRASIL, 2015a, p.27), em ambas as edições da ANA. Essas definições dos tipos de estudantes da ANA constituem populações sob o ponto de vista estatístico, pois congregam os elementos que serão objetos da investigação, agrupados segundo determinados critérios.

Para esta tese, convém destacar a categoria “estudantes válidos”. Para que um “estudante participante” seja visto e dito como “válido” para fins dos cálculos dos resultados dos testes de desempenho, ele precisa ter respondido “[...] a pelo menos três itens do teste de múltipla escola [...]” (BRASIL, 2015a, p.28). No que se refere aos itens de resposta construída<sup>99</sup>, há duas explicações importantes: a respeito da avaliação dos itens de escrita de palavras,

[...] as respostas dos estudantes foram categorizadas em *respostas de correção inviável e respostas de correção viável*. Foram consideradas como respostas inviáveis, para as quais não era possível atribuir pontuação: *escrita incompreensível* (letras pouco ou nada relacionadas ao que foi solicitado escrever, desenhos ou rabiscos); *outra palavra, que guardava pouca ou nenhuma relação com a que foi dada*; e *respostas em branco* (BRASIL, 2015a, p.31) [Grifos meus].

Em relação aos itens que avaliam a escrita de textos:

A correção da produção textual também foi subdividida em duas categorias: *respostas de correção inviável e respostas de correção viável*. As respostas inviáveis englobavam: *itens em branco; cópia da proposta de produção; escrita incompreensível ou desenho sem texto; escrita de palavras isoladas; apresentação de palavras soltas, mesmo aquelas vinculadas ao tema proposto; e também os textos que não tinham relação alguma com a proposta* (BRASIL, 2015a, p.32) [Grifos meus].

Apenas as respostas de correção viável foram computadas no cálculo da proficiência em escrita, assim como apenas os testes com mais de três itens respondidos foram computados no cálculo da proficiência em leitura. Desse modo, a Avaliação Nacional da Alfabetização desconsidera, na categoria “estudantes válidos”, justamente aqueles que potencialmente ainda não estariam alfabetizados. Ainda que o relatório do INEP sobre os resultados aponte que, na edição de 2014, “O total de alunos válidos foi bastante expressivo – quase 8 em cada 10 alunos” (BRASIL, 2015a, p.33), 16.108 estudantes que participaram da prova não conseguiram responder ao menos três questões do teste objetivo de leitura nem produzir

---

<sup>99</sup> “Os itens de escrita de palavras aferiram se o aluno foi capaz de escrever corretamente palavras com correspondências regulares diretas e com correspondências regulares contextuais, e os itens de produção de texto aferiram se os alunos foram capazes de escrever uma narrativa” (Relatório ANA 2013-2014: da concepção à realização, p.31).

escritas adequadas aos critérios propostos. Ao buscar pelas razões dessas escolhas não se encontrou justificativas nos materiais disponibilizados pelo INEP nem na literatura educacional e especializada em TRI.

Poderia haver alguma justificativa de caráter metodológico, vinculada à Teoria de Resposta ao Item. Por exemplo: como a estimação dos itens e das habilidades dos respondentes é feita conjuntamente, o modelo estatístico apresenta problemas “[...] quando algum indivíduo responde corretamente, ou incorretamente, a todos os itens”<sup>100</sup> (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p.51), pois não se pode afirmar que ao acertar todos os itens o respondente atingiu a pontuação máxima da escala de proficiência, tampouco que ao errar todos os itens o respondente tenha “zero” de conhecimento. Talvez, nessa linha, considere-se que responder a apenas três questões ou ter as escritas caracterizadas como de correção inviável, indique que o estudante possui habilidades inferiores às descritas no nível 1 de cada escala de proficiência e que, portanto, esses estudantes não seriam público alvo do teste, mesmo estão matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. Popkewitz e Lindblad (2001, p.140) argumentam que é em torno “[...] das habilidades e capacidades de certas crianças que não ‘cabem’ nas normas da média” que seriam produzidas as “crianças de risco”. Nesse mesmo sentido, poderíamos dizer que as crianças que não cabem nas escalas de proficiência e nos cálculos da TRI configurariam um grupo de crianças em risco de tornarem-se analfabetas.

Além dessas categorias de estudantes explícitas no material da ANA, que caracterizam os tipos de pessoas (HACKING, 2009) em relação ao teste, temos as subjetividades alfabetizandas que são produzidas a partir das classificações das habilidades de leitura e de escrita de acordo com os níveis das escalas de proficiência. No “nominalismo dinâmico” de Hacking (2009), quando se criam categorias para nomear e descrever pessoas, ao mesmo tempo tipos de pessoas passam a existir para serem encaixadas nessas categorias, caracterizando uma “interação de mão dupla entre esses processos” (HACKING, 2009, p.63). Na argumentação proposta pelo autor, ao se criarem novas formas de classificar, criam-se ou eliminam-se possibilidades de ação. Assim, quando os processos de medida e de classificação das práticas avaliativas em larga escala criam subjetividades alfabetizandas de acordo com os níveis das escalas de proficiência, também se criam possibilidades de ação pedagógica alfabetizadora para se ajustar às novas classificações. O que gera, por consequência, novas

---

<sup>100</sup> Há um artifício para calcular o erro total e o acerto total: “[...] os alunos que erraram todos os itens ganham um meio certo no item mais fácil. Alunos que acertaram todos os itens perdem um meio certo no item mais difícil” (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p.127).

formas das professoras alfabetizadoras serem através de possíveis modificações em suas práticas docentes.

Por fim, constitui-se discursivamente uma forma-sujeito que é central para a prática avaliativa constituída pela ANA: o sujeito alfabetizado infantil, ou, o sujeito alfabetizado aos oito anos de idade. A marcação da idade (certa, para o PNAIC) ou da infância é importante, pois com isso delimita-se o que esse sujeito deveria saber sobre leitura e escrita até aquele momento de sua vida, após três anos de escolarização na Educação Básica:

[...] é possível afirmar que um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos (BRASIL, 2013a, p. 9; BRASIL, 2015a, p.21).

É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas, para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia, é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo que vivenciem atividades de leitura e produção de textos (BRASIL, 2013a, p. 10).

Há a produção de certa forma de ser sujeito na sua relação com a leitura e a escrita. Acionam-se práticas pedagógicas para a produção de certo tipo de subjetividade leitora e escritora, para a produção de um tipo de sujeito: “[...] um indivíduo alfabetizado [...] demonstra fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos” (BRASIL, 2013a, p.9) Uma vez que é esta “alfabetização” que a avaliação pretende medir – é esta “qualidade” que deverá ser transformada em uma quantidade – há a produção de um tipo de sujeito (HACKING, 2009) que pode se adequar mais ou menos às descrições produzidas tanto pelas matrizes de referência quanto pelos resultados – que, além de dados numéricos, descrevem comportamentos possíveis.

Em termos pedagógicos essa definição acarreta efeitos nas práticas pedagógicas docentes, levando-se em conta todas as discussões sobre alfabetização que ocorrem academicamente e também no ambiente escolar. A descrição, ou melhor, as relações de poder-saber que instituem o que seria um sujeito alfabetizado aos oito anos de idade, e que constituem as práticas pedagógicas alfabetizadoras, são entrelaçadas pelo dispositivo da Numeramentalidade produzindo um sentido fortemente subjetivante e subjetivador do que sejam os signos numéricos para ver e dizer a respeito dessa forma-sujeito. Tal movimento insere a identidade alfabetizada aos oito anos no conjunto de regras que regem as práticas estatísticas e os processos classificatórios, produzindo, dessa forma, preferencialmente, as

subjetividades que veem e falam sobre esses sujeitos alfabetizando: os professores alfabetizadores.

### 6.3.1 Produção de Subjetividades Numeramentalizadas

O conceito de dispositivo implica a objetivação de subjetividades e/ou a produção de experiências: o dispositivo da infantilidade (CORAZZA, 2004) produz o “sujeito-infantil” ou a experiência da infância; o dispositivo da maternidade (MARCELLO, 2003) produz o “sujeito-mãe” ou a experiência materna, o dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 2011e) produz a experiência sexual. Desse modo, o dispositivo da Numeramentalidade produz “sujeitos-numeramentalizados” ou experiências numeramentalizadas.

A partir da análise não apenas dos materiais, mas do próprio dispositivo da Numeramentalidade, percebe-se que este dispositivo organiza a relação do indivíduo com as medições, quantificações e classificações em práticas contemporâneas. Para isso, é fundamental que o próprio indivíduo se “numeramentalize”, pois, não é possível negar a relação dele com os números. Neste caso, é necessário que ele seja capaz de movimentar-se entre essas linhas de poder-saber constituídas pelas matemáticas e, mais especificamente, pelas estatísticas e pelos processos classificatórios, pois disse depende os processos de governo: “[...] os princípios dos números devem ser conhecidos para que possamos interferir, intervir, ajudar e melhorar” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p.129).

Se considerarmos como sujeito “[...] aquele que se constitui e se produz numa relação de poder com a verdade de uma época” (BELLO; RÉGNIER, 2016, p.9), então, o sujeito numeramentalizado se produz na relação com as verdades postas em jogo pelo dispositivo da Numeramentalidade na atualidade, que

[...] não são apenas proposições de caráter matemático, mas operariam dentro de uma normatividade, orientando de modo amplo formas de se organizar e ver o real; em último caso, formas – coletivas e individuais – de se reconhecer e se produzir como sujeito(s) (BELLO, RÉGNIER, 2016, p.7).

O caráter normativo das proposições numéricas remete às regras constituintes das práticas, das práticas avaliativas em larga escala, no caso desta tese. A prescrição de um “[...] um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e às comunidades”



(BELLO, 2012b, p.25) constitui a dimensão moral de uma prática. Foucault (2012) argumenta que a “moral” pode ser um conjunto bem organizado de valores e regras propostas aos indivíduos por diversos aparelhos prescritivos (como a família, por exemplo), mas também podem ser regras e valores que aparecem difusamente, não formando um conjunto sistemático. Além disso

[...] entende-se também por ‘moral’ o comportamento real dos indivíduos em sua relação com as regras e valores que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta, pela qual obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição, pela qual respeitam ou negligenciam um conjunto de valores (FOUCAULT, 2012, p.205).

Como toda relação moral precisa de uma relação entre indivíduo e o código ou as prescrições as quais ela se refere, a numeramentalização do indivíduo se torna uma maneira dele se reconhecer como sujeito dessas proposições matemáticas e estatísticas. A incitação a esse processo de numeramentalização do indivíduo aparece em praticamente todos os materiais da ANA e de maneira mais intensa nas “Notas Técnicas” e nas “Notas Explicativas”. Em tais documentos há diversas explicações a respeito de todo o processo de organização da ANA, desde seus conceitos teóricos, até a forma de construção de suas escalas de proficiência e a interpretação estatística de seus resultados. Há quatro notas técnicas explicando conceitos e métodos utilizados nessa modalidade de avaliação, além do Documento Básico e dos dois relatórios sobre as avaliações de 2013 e 2014. Qual seria a necessidade desse detalhamento? Será que, supondo que as professoras que trabalham no Ciclo de Alfabetização não têm conhecimento estatístico suficiente para a compreensão “real” das possibilidades de uma prática avaliativa desse tipo, o INEP considera que uma forma viável de tornar essa prática mais eficaz na condução das condutas dessas professoras seria dando-lhes acesso a informações detalhadas sobre isso?

Gil (2007), ao analisar a série “O Ensino no Brasil”, publicada de 1939 a 1946 pelo Serviço de Estatística de Educação e Saúde (SEES), se debruça sobre os textos introdutórios dos relatórios estatísticos, escritos por Teixeira de Freitas, diretor do SEES, nos quais a autora identifica uma preocupação com a “[...] pouca familiaridade com a linguagem dos números” (GIL, 2007, p.179). Diante disso, Teixeira de Freitas, além de lembrar a importância das estatísticas ali apresentadas, passa a “[...] ensaiar – e ensinar – maneiras de olhar e lidar com esses números”.

Assim, essa preocupação com a compreensão das estatísticas e dos processos por ela realizados, permanece quando se trata das práticas avaliativas em larga escala, pois,

[...] essa modalidade de pesquisa [as avaliações educacionais] exigia o debate aberto entre, de um lado, os especialistas das áreas curriculares avaliadas e, de outro, os especialistas em produção de dados [...] Ocorre que é comum que muitas pessoas, inclusive no ambiente acadêmico, rejeitam as avaliações educacionais por não entenderem minimamente de estatística (BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015, 2015, p.167).

Conhecer a ciência “estatística” seria um modo de convocar os indivíduos, pois “Pelas estatísticas, através da ciência, fazem-se discursos de verdade” (SENRA, 2005, p.15) e, se “[...] é verdade, portanto, eu me inclino” (FOUCAULT, 2011a, p.82). Assim, o caráter verdadeiro das proposições científicas, quando não tomadas na sua dimensão histórico-cultural, é suficiente para estabelecer a relação entre o indivíduo e a suposta verdade. Desse modo, justifica-se a publicação das notas técnicas pelo INEP nas quais há explicações sobre a ANA, sobre o Indicador de adequação da formação docente na educação básica, sobre o perfil de escolas similares e sobre o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas da Educação Básica (INSE), para, pela força científica das metodologias estatísticas utilizadas, convocar os indivíduos a se vincularem àquelas verdades, se conduzindo de certas formas e não de outras.

O interesse dos gestores, dos administradores e dos propositores de políticas públicas pelas estatísticas em educação parece claro, pois elas “[...] porquanto expressões numéricas de coletivos, interessa[m] a todos que agem no e sobre os múltiplos; as estatísticas, mesmo partindo das individualidades, que as fundam, expressam coletividades” (SENRA, 2005, p.16). No entanto, o interesse de professores pelas estatísticas é menos evidente, precisando ser continuamente produzido, pois são eles, os professores, os quais mais diretamente poderão gerar as modificações esperadas, visto que eles têm ação mais direta sobre as aprendizagens das crianças na escola.

O jogo de verdade das avaliações em larga escala está fortemente vinculado ao dispositivo da Numeramentalidade, pois ele instaura e institui algo como a “lógica estatística” como operador de verdade. Isso significa que, ao se utilizar de procedimentos científicos da estatística, as proposições (numéricas e não numéricas – sempre discursivas) produzidas pelas práticas avaliativas estão inscritas em uma cadeia de regras que confere a elas lógica – e lógica matemática. Foucault argumenta que a vinculação do indivíduo com a verdade se daria quando este pudesse dizer “[...] quando isso for verdadeiro, e evidentemente verdadeiro, eu me inclinarei! É preciso de um sujeito que possa dizer: é evidente portanto eu me inclino”

(FOUCAULT, 2011a, p.84). O indivíduo precisaria reconhecer o conteúdo da proposição como algo verdadeiro para, então, vincular-se a ela. O filósofo francês argumenta que o regime de verdade da ciência organiza o poder de maneira que o constrangimento seja assegurado pelo próprio “verdadeiro”: “É um regime no qual a verdade constrange e liga porque e na medida em que é verdadeiro” (FOUCAULT, 2011a, p.84).

Ora, não é raro haver questionamentos quanto à confiabilidade dos dados estatísticos produzidos a partir das avaliações em larga escala, assim, uma estratégia para que os indivíduos se vinculassem a essa verdade seria fazer com que eles reconhecessem-na como verdadeira. O apelo a termos técnicos (como os métodos estatísticos utilizados, por exemplo) poderia ser uma forma de tornar essa produção mais científica e, portanto, cada vez mais atrelada ao seu conteúdo de verdade.

Parece, portanto, que uma das estratégias para o funcionamento das práticas avaliativas em larga escala como forma de governo das condutas é essa numeramentalização dos professores e dos gestores de escola, para que eles possam compreender o que aquelas medições, quantificações e suas formas de organização (tabelas, gráficos, etc.) podem “dizer”. Desse modo, [...] é necessário lembrar a importância de que professores, escolas e sistemas de ensino *se apropriem dos processos de avaliação* – em sentido amplo–, para que esses processos possam cumprir seu papel (BRASIL, 2013a, p16).

Considerando que o processo de interpelação dos indivíduos pelas verdades do dispositivo da Numeramentalidade é garantido pelo caráter científico das proposições por ele postas em circulação – a autoindexação do verdadeiro produzido pelo discurso científico da estatística e dos procedimentos de classificação – é necessário tornar esse discurso científico e matematizado “palatável”, compreensível, para aqueles aos quais se destina. É preciso que o discurso numérico seja reconhecido como verdade para que haja a interpelação do indivíduo.

Espera-se que o presente relatório possa *instrumentalizar* os gestores dos sistemas de ensino e das unidades escolares, professores e público em geral *para a compreensão do processo de construção das avaliações em larga escala*, além de auxiliar nas reflexões sobre a melhoria da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização (Relatório 2013-2014 [1], p.6) [Grifos meus].

A relação entre o jogo de verdade das práticas avaliativas em larga escala e seu potencial de mudança do quadro educacional convoca os sujeitos a se vincularem a essas verdades como agentes produtores/possibilitadores dessas mudanças, agindo sobre suas próprias ações com vistas à melhoria da aprendizagem e à alfabetização das crianças até os oito anos.

Como modeladores de conduta, as estatísticas não são apenas meros sistemas lógicos, mas um campo de práticas culturais que normaliza, individualiza, divide. Os números governam não como números em si, mas pela possibilidade que oferecem de entrecruzar discursos outros que circulam traçando perfis e inventariando/inventando individualidades – daí o caráter tecnológico dos índices estatísticos [...] (BELLO; TRAVERSINI, 2012, p.23).

É esse caráter tecnológico dos dados estatísticos que possibilita a produção ações sobre ações possíveis. A produção desse sujeito “numeramentalizado” seria, portanto, um efeito do dispositivo da Numeramentalidade para potencializar seu próprio funcionamento, uma vez que os saberes mobilizados e tramados pelos dispositivos, – especialmente o aqui referido, mas também outros – investidos de diferentes vetores de forças, convocam, instituem e orientam as maneiras de pelas quais serão possíveis agir e se conduzir. Inspirada em Bello e Régner (2016) somos levados a pensar que os “eus” numeramentalizados e as práticas numeramentalizadas são efeitos de poder-saber forjados pelo dispositivo da Numeramentalidade.

Ao passarem a existir novas categorizações presentes nos resultados das avaliações em larga escala, novas formas de ser professor; novas formas de ser aluno alfabetizando, novas formas de “ser” escola, novos modos de encarar a aprendizagem dos alunos, passam a existir também. Tudo isso engendrado pelos dados estatísticos e pelos processos classificatórios produzidos em meio a uma *trama discursiva-numérica-pedagógica* tecida pelo dispositivo da Numeramentalidade. Porém, não se trata apenas de criar formas de ser sujeito, se trata de criar mecanismos que façam com que indivíduos “reais” assumam essas formas-sujeito, sejam interpelados por elas, como algo produtivo e, a partir disso, modulem suas ações de maneiras que não seriam impossíveis sem esse “efeito de verdade” provocado pelo dispositivo da Numeramentalidade. Nesse sentido, o caráter normativo e moral da produção numérica é que possibilita essa vinculação, na medida em que institui regras a serem seguidas e, nessas regras, age um elemento de persuasão e coerção possibilitado pela cientificidade dos dados numéricos.

A identidade produzida pela linha pode-saber do Dispositivo, como uma representação ideal de sujeito, tem um caráter provisório, porém estável. Provisório, pois o “efeito amarra”, que ata as verdades aos indivíduos, produz diferentes subjetividades numeramentalidades. Cada nó produzido não será igual ao outro. Estável, pois somente assim é possível conduzir condutas de um modo mais geral, instituindo regras de comportamento. Porém, é importante lembrar que o dispositivo não é uma estrutura fechada. Além da possibilidade de produção

de outras subjetividades (vulneráveis ou em risco, por exemplo), existe a possibilidade de uma inflexão da linha de poder-saber, a partir da qual cada indivíduo modula suas ações de maneira singular, produzindo uma experiência que, no âmbito mais geral do dispositivo, é virtual. São as próprias práticas e as tecnologias sociais que permitem o estabelecimento de uma relação de si para consigo. Essa relação não acontece fora ou para além das práticas que são, por sua vez, reguladas por dispositivos diversos. O escape está na reinvenção possível no próprio dispositivo, não fora dele. A resistência está na provocação de uma instabilidade, e essa instabilidade permite o processo de subjetivação no sentido ético, ou a produção de singularidades.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pesquisa é feita de escolhas. E sempre será possível fazer outras escolhas, dizer de outros modos, pensar diferentemente do que se pensa. Nesse sentido, a escrita de uma tese é uma “leitura assinada” (FISCHER, 2005, p. 122), na qual nos deixamos tocar pelos conceitos, pelos autores, pelas aulas, por aquilo “[...] que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos”.

Depois do desafio da escrita desta tese, retomo o objetivo que a guiou para traçar as considerações finais: analisar as linhas de força do dispositivo da Numeramentalidade nas práticas avaliativas de larga escala, mais especificamente na Avaliação Nacional da Alfabetização, evidenciando as estratégias e os jogos de verdade na produção de saberes, na condução das condutas de si e dos outros e na produção de subjetividades.

Na analítica realizada, foi possível mostrar como a relação de forças impressa pelo dispositivo da Numeramentalidade, pelas linhas do poder-saber das estatísticas sobre uma população infantil que aprende (ou não) a ler e escrever, produz um risco e mobiliza condutas e estratégias para modificá-lo. O risco do analfabetismo infantil passa a ser produzido por se considerar a alfabetização e as habilidades de leitura e escritas como saberes estratégicos para a população, pois permitiriam maior possibilidade de sucesso no restante da escolarização, uma melhoria no desempenho nas avaliações da educação básica, promoveriam a formação cidadã e se configuram como uma forma de investimento em capital humano.

A comparação se configura como uma estratégia privilegiada do dispositivo da Numeramentalidade ao criar uma “semelhança imaginada” a partir da correlação entre dos resultados dos testes de desempenho e de outros números produzidos a partir de questionários contextuais. Tal articulação permite e incita comparações de desempenhos de escolas com “realidades” próximas. Essa estratégia mobilizada pelo dispositivo da Numeramentalidade, atrelado ao jogo de verdade da estatística e dos processos classificatórios, ao sugerir comparações entre escolas com “perfis similares” cria um “ajustamento” da verdade numérica e das classificações produzidas pelas práticas avaliativas.

Dessa forma, para administrar o risco do analfabetismo infantil investe-se na aprendizagem das crianças, colocando-a em termos de direito, pois essa seria uma forma para garantir bons resultados nas avaliações que medem a alfabetização. Aliado a isso, ao propor comparações entre escolas com contextos similares, o investe-se, também, nas práticas desenvolvidas nas escolas com índices mais favoráveis, evidenciando o caráter moral dos

números. Com essas duas estratégias complementares, possibilitadas pelas práticas avaliativas que são tramadas no dispositivo da Numeramentalidade, apesar de todos os fatores que podem estar correlacionados à qualidade da educação, o foco não deixa de estar no ensino e na aprendizagem: o que se torna alvo de atenção são as práticas (docentes, administrativas, gestoras, pedagógicas, avaliativas, etc.) exercidas nos contextos escolares.

Mostrou-se também a maneira como as práticas avaliativas em larga escala são numeramentalizadas e inserida em um jogo de verdade no qual a produção do verdadeiro se dá pela garantia de cientificidade dos métodos utilizados. Nesse sentido, o governo pela verdade se exerce em uma miríade de intrincadas estratégias dentre as quais a afirmação da verdade científica das estatísticas é uma delas. Com base na apresentação e descrição da metodologia adotada nos testes da ANA, marcada pela medição estatística e por processos classificatórios, também foi possível discutir a construção de níveis para as habilidades de leitura e escrita, propostos pelas escalas de proficiência, e de como isso contribui para a produção de visibilidades e dizibilidades sobre a alfabetização das crianças, a partir das quais as professoras podem regular suas práticas pedagógicas para alfabetizar a todos e a cada um.

Parece evidente que a forma de incidência do dispositivo da Numeramentalidade na Avaliação Nacional da Alfabetização consolida um jogo de verdade representacional no qual os conhecimentos, habilidades, saberes e práticas poderiam ter seus correspondentes em forma numérica. Ainda que, no caso da alfabetização, esse conhecimento, saber, habilidade ou prática seja compreendido tanto como um “continuum”, quanto como uma operação cognitiva não observável, os procedimentos metodológicos da estatística conseguiriam inscrevê-lo, ainda que com “perdas”, nesse jogo representacional numérico.

Por fim, a terceira trama mostrou as formas-sujeito engendradas discursivamente pelo dispositivo da Numeramentalidade quando este incide e atravessa as práticas avaliativas em larga escala. Pretendeu-se mostrar, também, o funcionamento do dispositivo da Numeramentalidade na produção de “*subjetividades numeramentalizadas*”, ao organizar algumas formas de relação do indivíduo com as medições, quantificações e classificações das práticas avaliativas contemporâneas. Nesse sentido, o dispositivo da Numeramentalidade cria mecanismos que fazem com que indivíduos “reais” assumam essas formas-sujeito, sejam interpelados por elas, e, a partir disso, modulem suas ações de maneira que não seriam possíveis sem esse “efeito de verdade”.

A potencialidade metodológica e analítica do conceito de dispositivo se mostra ao fazê-lo funcionar como uma ferramenta para investigar as relações entre formação e produção de saberes, as formas de condução de condutas incitadas por esses saberes, e as subjetividades

engendradas na relação poder-saber. O conceito de dispositivo da Numeramentalidade reatualiza a *máthêsis*, organizando contemporaneamente as formas de medir, quantificar, e classificar. A *comparação* funciona como operador no interior do dispositivo da Numeramentalidade ao se analisar as práticas avaliativas em larga escala: comparam-se habilidades, desempenhos, escolas, condições socioeconômicas, estudantes, práticas, com a finalidade de governar condutas tendo em vista a alfabetização das crianças, a melhoria da qualidade da educação e o desempenho nas avaliações externas.

Diante de todo o exposto, a tese desta Tese de Doutorado fica formulada da seguinte maneira: *as linhas do dispositivo da Numeramentalidade que operam nas práticas avaliativas em larga escala, mais especificamente, na Avaliação Nacional da Alfabetização, produzem visibilidades e dizibilidades sobre a alfabetização das crianças através dos jogos de verdade das estatísticas e dos processos classificatórios, em articulação com discursos pedagógicos e psicológicos, produzindo tipos de sujeito e uma subjetividade numeramentalizada.*

A pesquisa que aqui se documenta não está plenamente encerrada, pois a partir da investigação desenvolvida, muitas outras possibilidades para o pensamento se abrem. Então, aponto alguns desdobramentos desta pesquisa de doutorado que indicam possibilidades de investigações a serem realizadas.

Seria possível e interessante realizar uma genealogia do dispositivo da Numeramentalidade, buscando nesse modo de fazer história, as condições de emergência e os pontos de proveniência que permitiram que, em dado momento, fosse possível organizar as práticas numéricas como um dispositivo que congrega elementos heterogêneos fazendo funcionar a relação poder-saber.

Outro desdobramento seria realizar uma pesquisa sobre as implicações das práticas avaliativas em larga escala para a institucionalização de certos modelos educacionais, investigando as formas de pensar as práticas avaliativas, imersas em uma racionalidade, desde um âmbito internacional, podem incidir nas escolhas pedagógicas e nos modos de ensinar, produzindo, evidentemente, certos tipos de sujeitos.

Seria possível, também, investir na noção de risco, analisando como o aparato das práticas avaliativas em larga escala está, continuamente, produzindo subjetividades em risco, zonas de risco, populações em risco. Para isso, um estudo mais aprofundado das questões matemáticas sobre probabilidade seria necessário, uma vez que a teoria da probabilidade desloca o entendimento de “certeza” numérica para o entendimento, justamente, de probabilidade numérica.



Por fim, outro desdobramento possível seria pesquisar, por meio da produção de escritas de si, o que os indivíduos reais, no cotidiano das escolas e de suas vidas, fazem com as visibilidades e as dizibilidades produzidas pelo dispositivo da Numeramentalidade a partir das práticas avaliativas em larga escala. Como as linhas de poder-saber do dispositivo, através da produção numérica e classificatória que coloca em funcionamento, afetam os indivíduos reais.

Como fechamento, relembro a epígrafe que abre este trabalho, pois orgulho-me de tudo o que li para compor esta tese de doutorado.

*El joven, ante el libro, se impone una disciplina precisa  
y lo hace en pos de un conocimiento preciso;  
a mis años, toda empresa es una aventura  
que linda con la noche.  
No acabaré de descifrar las antiguas lenguas del Norte,  
no hundiré las manos ansiosas en el oro de Sigurd;  
la tarea que emprendo es ilimitada  
y ha de acompañarme hasta el fin,  
no menos misteriosa que el universo  
y, que yo, el aprendiz.  
(BORGES, 1974, p.1016).*

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução 1ª ed: Alfredo Bossi; revisão e tradução de novos textos: Ivone Castilho Benedetti. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? *Outra Travessia*, Florianópolis, n.5, p. 9-16, 2005.

AGANETTE, Elisangela; ALVARENGA, Lídia; SOUZA, Renato Rocha. Elementos constitutivos do conceito de taxonomia. *Informação. & Sociedade: Estudos*. João Pessoa, v.20, n.3, p. 77-93, set./dez. 2010

ANADON, Simone Barreto. *Prova Brasil uma estratégia de governamentalidade*. 2012. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

ANDRADE, Dalton. Francisco de; TAVARES, Helitan Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. Teoria da resposta ao Item: conceitos e aplicações. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.

AQUINO, Julio Groppa. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18 n. 53, p. 301-324, abr./jun. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000200004&script=sci_arttext)> Acesso em: 29 jun. 2015.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Fundamentos Teóricos da Classificação. *Revista Eletrônica da Biblioteca de Ciência da Informação*. Florianópolis, v. 11, n. 22, p.117-140, 2006. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2006v11n22p117/368>> Acesso em: 29 jun. 2015.

AVELINO, Nildo. Foucault e a anarqueologia dos saberes. In: FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos*. Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011, p.17-37.

BELLO, Samuel Edmundo Lopes. Numeramentalização: o estudo das práticas e do governo em educação (e) matemática na contemporaneidade. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, vol. 20, nº 2, p.88-114, jul/dez. 2012a.

BELLO, Samuel Edmundo Lopes. As práticas curriculares em Matemática que se produzem pelo governo do IDEB. *Horizontes*. Universidade São Francisco: Bragança Paulista-SP, v. 30, n. 2, jul./dez. 2012b, p. 19-30.

BELLO, Samuel Edmundo Lopes. Numeramentality: a research programme in Mathematics Education. *Quaderni di Ricerca in Didattica/Mathematics (QRDM)*, v. 22, n. 1, p. 114-117, 2012c.

BELLO, Samuel Edmundo López; TRAVERSINI, Clarice Saete. Saber estatístico e sua curricularização para o governo de todos e de cada um. *Bolema*, Rio Claro (SP), v.24, n.40, p.855-871, 2011.

BELLO, Samuel Edmundo Lopes; RÉGNIER, Jean Claude. Savoirs Statistiques, Histoire et Curriculum Scolaire. 46 Journées de Statistiques de la SFdS. Rennes – France, 2014.

BELLO, Samuel Edmundo Lopes; RÉGNIER, Jean Claude. Etnoestatística(s): uma nomeação histórica, pragmática e linguística da contemporaneidade. In: *5º Congresso Brasileiro de Etnomatemática (CBEm5)*, 14p, 2016.

BELLO, S. E. L.; REGNIER, J. C.; SPERRHAKE, R. Quando os números produzem formas-sujeito: a quantificação como prática de governo. In: *Encontro de etnomatemática do Rio de Janeiro*. Anais, Niterói, p.199-213, 2014.

BELLO, Samuel Edmundo Lopes; SPERRHAKE, Renata. Educação e risco social na curricularização do saber estatístico no Brasil. *Acta Scientiarum Education*. Maringá, v. 38, n. 4, p. 415-424, Oct.-Dec., 2016.

BERSTEIN, Peter L. *Desafio dos Deuses: a fascinante história do risco*. Tradução: Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

BESSON, Jean-Louis. *A ilusão das estatísticas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

BOCASANTA, Daiane Martins. *Dispositivo da tecnocientificidade: a iniciação científica ao alcance de todos*. – São Leopoldo, 2013. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2013.

BORGES, Jorge Luis. O idioma analítico de John Wilkins. In: *Obras completas de Jorge Luis Borges - volume 2*. São Paulo: Globo, 2000.

BORGES, Jorge Luis. A biblioteca de babel. In: *Ficções*. Tradução de Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BORGES, Jorge Luis. Um lector - *Elogio de la sombra*. In: BORGES, Jorge Luis. *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé Editores, 1974, p. 1016.

BRASIL, Senado Federal. *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional*: nº3934/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *Formação do professor alfabetizador*: caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Orgs.). *A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira*. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. *Dispositivos da Infância e da Antecipação da Alfabetização no Currículo do 1º Ano Do Ensino Fundamental*: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos. Belo Horizonte, 2016, 263f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, 2016.

CAMINI, Patrícia. *Por uma problematização da classificação da escritas infantis em níveis psicogenéticos*. Porto Alegre, 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

CANDIOTTO, Cesar. *Foucault e a crítica da verdade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnat, 2013.

CARAÇA, Bento de Jesus. *Conceitos fundamentais da matemática*. 9. ed. Lisboa: Sá da Costa Editores, 1989

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

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Orgs.). *A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira*. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, p.131-143, 2015.

CATANI, Denise Bárbara. GALLEGO, Rita de Cássia. *Avaliação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHIGNOLA, Sandro. Sobre o dispositivo: Foucault, Agamben, Deleuze. Tradução de Tradução de Sandra Dall Onder. *Cadernos IHU ideias*. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, ano 12, nº 214, vol. 12, 2014

COOK-GUMPERZ, Jenny. Introdução: a construção social da alfabetização. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p.11-26.

CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CORAZZA, S. M. . Avaliação: a mostra que criamos e que, agora, precisamos matar. In: *V Encontro Nacional de Educação e Ciclo de Estudo e Debates: Avaliando a avaliação: pesquisa e formação de professores*, 2002, Santa Rosa, RS. Encontro Nacional de Educação e Ciclo de Estudos e Debates. Ijuí, RS : Unijuí, 2002. v. 1. p. 17-27.

D'AGOSTINI, Franca de. Estruturalismo e Pós-estruturalismo. In: D'AGOSTINI, Franca. *Analíticos e continentais: guia a filosofia dos últimos trinta anos*. Tradução: Benno Dischinger. Novo Hamburgo: Editora UNISINOS, 1999, p.539-592.

DAHLBERG, Ingetraut. Teoria da classificação, ontem e hoje. In: *Conferência Brasileira de Classificação Bibliográfica*, Rio de Janeiro, 1976. Anais... Rio de Janeiro: IBICT, 1979. v.1. Disponível em:  
<[http://www.conexao rio.com/bitidahlbergteoria/dahlberg\\_teor ia.htm](http://www.conexao rio.com/bitidahlbergteoria/dahlberg_teor ia.htm)> Acesso em: 29 jun. 2015.

DALLA ZEN, Laura Habckost. *O dispositivo pedagógico da arte*. – Porto Alegre, 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução: Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de Antônio M. Magalhães. Porto: Rés-Editora, 2001.

DESROSIÈRES, Alain. *Pour une sociologie historique de la quantification: L'argument statistique I*. Mines-ParisTech, Paris, 2008.

DESROSIÈRES, Alain. *La política de los grandes números*. Tradução de Mónica Silvia Nasi. 1.ed. Editorial Melusina, 2004.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução: Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FERRARO, Alceu Ravello. *História Inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.117-140.

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

FISCHER, Rosa Maria Bueno O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11662.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2016.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução Salma Tannus Muchail. 9º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos*, volume II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Tradução: Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População: curso no Collège de France (1977-1978)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução: Márcio Alves da Fonseca, Salma Annus Muchail. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos*: Curso no Collège de France (1979 – 1980): aulas de 09 a 30 de janeiro de 1980. Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2011a.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 29ª reimpressão, 2011b.

FOUCAULT, Michel. *A coragem de verdade: o governo de si e dos outros II*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011c.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Lura Fraga de Almeida Sampaio. 21ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2011d.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1*: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 21ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011e.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos*, volume V: ética. sexualidade. política. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2*: o uso dos prazeres. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012b.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Nau, 2013a.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução: Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b, p.273-295.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos*, volume X: filosofia, diagnóstico do presente e verdade. Tradução: Abner Chiquieri. 1 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos*, volume IV: estratégia, poder-saber. Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FRANCO, Celso. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Orgs.). *A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira*. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, p.123-130, 2015.

FRANCO, Celso; BONAMINO, Alícia. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Orgs.). *A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira*. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, p.110-122, 2015.

GAMBARATO, Renira Rampazzo Signo, significação, representação: um percurso semiótico. In: *Communicare: revista de pesquisa / Centro Interdisciplinar de Pesquisa, Faculdade Cásper Líbero*. v. 5, nº 2 (2005). São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 2005.

GATTI, Bernadete A. A avaliação de sistemas educacionais no Brasil. In: *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n.9. mai./ago., p.7-17, 2009.

GATTI, Bernadete; VIANNA, Heraldo Marelim; DAVIS, Cláudia. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, n.4, p.07-26, 1991.

GIL, Natalia. *Razão em números: a presença das estatísticas nos discursos educacionais divulgados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)*. São Paulo, SP. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). 180f. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GIL, Natalia. *A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico das estatísticas oficiais da escola brasileira*. São Paulo, SP. 2007. Tese (Doutorado em Educação). 409f. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.



GIMBO, Fernando Sepe. Da ordem do discurso ao discurso da ordem: da relação entre saber e poder em Foucault. *Sapere Aude*. Belo Horizonte, v.7, n.2, jan./jun., p. 132-154, 2016.

GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart. *A alfabetização na idade certa e a educação ambiental como práticas de governo: deslocamentos nas políticas públicas para os três primeiros anos do ensino fundamental*. 2014. 162 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

GOULART, Bianca Daniete Chimello. *Avaliação na Educação à Distância como arte de governar*. 2013. 63 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2013.

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

HATTGE, Morgana Domênica. *Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação*. 2014. 182 f.; Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.

NETO, João Luiz Horta. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.42, 13p., abr., 2007. Disponível em: <http://rieoei.org/1533.htm>. Acesso em: 17 out. 2016.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIN, Delci Heinle. *IDEB: a maquinaria dos números e a produção da qualidade da educação brasileira*. Porto Alegre: UFRGS, 2014, 114 p. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

KREUTZ, J. A. *Quem conta um ponto, inventa um conto: fabricação de identidades em processos de numeramentalização da Saúde coletiva*. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, Porto Alegre. 2012.

LAMELA ADÓ, Máximo Daniel. *Educação Potencial: autocomédia do intelecto*. Porto Alegre, 2013. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

LAZZARATO, Maurizio. *Signos, máquinas, subjetividades*. Tradução de Paulo Domenech Oneto com a colaboração de Hortência Lencastre. 1.ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.

LEMKE, Thomas. Os riscos da segurança: liberalismo, biopolítica e medo. In: AVELINO, Nildo; VACCARO, Salvo (org.). *Governamentalidade, Segurança*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CAPES, 2014. p. 105-127.

LOCKMANN, Kamila. *A proliferação das Políticas de Assistência Social na Educação Escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*. Porto Alegre, 2013. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

LOCKMANN, Kamila. *A Inclusão Escolas e as Avaliações em Larga Escala*. In: LOPES, Maura C., MORGENSTERN, Juliane. *Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas*. Ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2017. (No prelo).

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever. *Educação, Sociedade & Culturas*. n. 25, 2007, p.235-245.

LÓPEZ. Maximiliano Valério. O conceito de experiência em Michel Foucault. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, vol. 19, nº 2, p.42-55, jul./dez. 2011.

MACIEL, Maria Esther. Poéticas do inclassificável. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*. Belo Horizonte. 2007, jan./jun., v. 15. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1393/1491>> Acesso em: 29 jun. 2015.

MALUF, Mônica Maia Bonel. Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil: análise e proposições. *Estudos em Avaliação Educacional*, nº.14, p.5-38, 1996.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística da experiência*. – Porto Alegre, 2003. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 199-213, jan./jun., 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25426/14752>> Acesso em: 29 jun. 2015.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Sobre modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. *Currículo sem Fronteiras*. v.9, n.2, p.226-241, jul/dez, 2009. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/marcello.pdf>> Acesso em 13 ago. 2016.

MARTINS, Angela Maria; SOUSA Sandra Zákia. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 9-26, jan./mar. 2012.

MELLO, Darlize Teixeira de. *Provinha Brasil (ou “provinha de leitura”?): mais uma “avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial”?* Porto Alegre: UFRGS, 2012. 402f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

MELO, Camila Alves de. *Representações de professores e de alunos sobre a Provinha Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2016, 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MEMÓRIA, José Maria Pompeu. *Breve história da estatística*. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2004.

MIGUEL, Antônio. A Terapia Gramatical-Desconstrucionista como Atitude de Pesquisa (Historiográfica) em Educação (Matemática). *Perspectivas em Educação Matemática*. v.8, n.8, p.607-647, 2015. Disponível em: < <http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1466/973>>. Acesso em: 30 out. 2016.

MORO ABADÍA, Óscar. Que es um dispositivo?. *Empiria: revista de metodología de ciencias sociales*, n. 26, p.29-46, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: \_\_\_\_\_. *Obras incompletas*. Tradução de Gérard Lebrun. São Paulo: Abril Cultural, 2.ed, 1978.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PARAISO, Marlucy Alves. O desempenho como Tecnologia de Governo de Estudantes no Currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa; LIMA, Idelsuite de Souza (Orgs.). *Currículo e políticas educacionais em debate*. Campinas: Editora Alínea, p.87-103, 2012.

PETTY, William. *Obras econômicas (Os economistas)*. São Paulo. Nova Cultural, 1996.

PIEIDADE, Maria Antonieta Requião. *Introdução à teoria da classificação*. Rio de Janeiro: Interciência, 1977.

PILATI, Orlando. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Orgs.). *A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira*. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, p.67-74, 2015.

PINHO, Patrícia Moura. *Numeramentalização: olhares sobre os usos dos números e dos seus registros em jogos de práticas escolares na Contemporaneidade*. Porto Alegre, 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

POMBO, Olga. Da classificação dos seres à classificação dos saberes. *Leituras: revista da Biblioteca Nacional de Lisboa*, n. 2, p. 19-33, primavera, 1998. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/204182755/Olga-Pombo-Da-classificacao-dos-seres-a-classificacao-dos-saberes>> Acesso em: 25 jun. 2015.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação e Sociedade*, São Paulo, ano XXII, n. 75, agosto/2001.

RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D'Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). *Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escolar e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez, 2015.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, p.30-45, 1998.

ROSE, Nikolas. Psicologia como uma ciência social. *Psicologia & Sociedade*. 20 (2), p.155-164, 2008.

SALSBURG, David. *Uma senhora toma chá...: como a estatística revolucionou a ciência no século XX*. Tradução: José Maurício Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

SANTAIANA, Rochele. *Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo da intersectorialidade*. – Porto Alegre, 2015. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

SAUSSURE, Ferninand de. Curso de Linguística Geral. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SENRA, Nelson de Castro. *O saber e o Poder das Estatísticas: uma história das relações dos esteticistas com os estados nacionais e com as ciências*. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. Dr. Nietzsche Curriculista- com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: SILVA, Tomas Tadeu; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Composições*. Belo Horizonte : Autêntica, 2003. p. 9 -17.

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

SPERRHAKE, Renata; TRAVERSINI, Clarice Salette. Os critérios do Censo produzindo estatísticas de alfabetização: gerenciar o risco e inventar pessoas. *Estatística e Sociedade*, Porto Alegre, p.142-156, n.2, nov. 2012.

SPERRHAKE, Renata; BELLO, Samuel Edmundo Lopes. *Large-scale evaluative practices as government technologies: the measurement-order and the risk of child illiteracy in Brazil*. Porto Alegre, 2016. 19f. (Texto digitado).

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*. jan./abr., n.25, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*. V.43, n.149, p.492-517, maio/ago., 2013.

SOARES, Sergei Suarez Dillon; NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M. Evolução do desenvolvimento cognitivo do Brasil de 2000 a 2009 face aos demais Países. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Orgs.). *A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira*. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, p.144-159, 2015.

SOUZA, Sandra Kázia. Concepções de qualidade da Educação Básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. In: *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Todos Pela Educação*. 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras. São Paulo: Todos Pela Educação, 119 p., 2011.

TRAVERSINI, Clarice; BELLO, Samuel Edmundo L. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 34, n. 2, mai/ago, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de Governo... In: RAGO, M; ORLANDI, L. B.; VEIGANETO, A. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nitezschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 13-34

VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancar para pensar a diferença e a Pedagogia. *Mutatis Mutandis*. vol.2, n.1, 2009, p.110-121.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios. Texto apresentado e discutido no *X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo*. Belo Horizonte, UFMG, 2012. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-curriculos-delirios-avaliatorios.pdf>> Acesso em: 29 jun. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, 2010. p. 147-166. Disponível em:  
< <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2311/2567> >

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações Educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (orgs.). *Foucault, Deleuze & Educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p.33-47.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.12, p.07-24, 1995.

VITAL, Luciane Paula; CAFÉ, Lígia Maria Arruda. Ontologia e Taxonomia: diferenças. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.16, n.2, p.115-130, abr./jun. 2011

VEYNE, Paul. *Foucault, seu pensamento, sua pessoa*. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, p.143-216, 1998.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: Werle, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010, p.21-36.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Tradução de Marcos G. Montagnoli. 8.ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2013.

ZORDAN, Paola. Das maneiras de se escrever uma pesquisa. *Revista Digital do LAV - Santa Maria* - vol. 7, n.2, p. 117-130 - mai./ago.2014. Disponível em:  
<<http://dx.doi.org/10.5902/1983734815109>> Acesso em: 29 jun. 2015.

### MATERIAIS SELECIONADOS PARA ANÁLISE

BRASIL. Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. 2010. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, n.129, 5 jul. 2012. Disponível

em: <[https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl\\_tipo=POR&num\\_ato=00000867&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2012&sgl\\_orgao=MEC](https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=MEC)>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 468, de 19 de setembro de 2014. Estabelece a sistemática para a realização da edição 2014 da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, n.182, 22 set. 2014. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/legislacao/2014/portaria\\_n\\_468\\_190\\_92014\\_ana.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/legislacao/2014/portaria_n_468_190_92014_ana.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA – Documento Básico*. Brasília, 2013a, 20pp. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Nota explicativa Avaliação Nacional da Alfabetização*. Brasília, 2013b, 18 pp. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota\\_explicativa\\_ana\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Nota técnica: escolas similares*. Brasília, 2013c, 6 pp. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota\\_tecnica\\_escolas\\_similares\\_ana\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_tecnica_escolas_similares_ana_2013.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2016.



BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Indicador de adequação da formação do docente na educação básica*. Brasília, 2013d, 13 pp. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota\\_tecnica\\_formacao\\_docente\\_ana\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_tecnica_formacao_docente_ana_2013.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*. Brasília, 2014, 17 pp. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota\\_tecnica\\_inse.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Relatório ANA 2013-2014: Volume 1 – Da concepção a realização*. Brasília, 2015a, 122pp. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1461>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Relatório ANA 2013-2014: Volume 2 – Análise dos resultados*. Brasília, 2015b, 124 pp. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1561>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Avaliação Nacional da Alfabetização – Microdados da Edição 2014 – Leia-me*. Brasília, 2015c, 16 pp.

BRASI. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Avaliação Nacional da Alfabetização 2014* (pdf). 2015d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&category\\_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 out. 2016.

INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 28 out. 2016.

MATSUKI, Edgard. Ministro da Educação classifica resultado da ANA como "preocupante" Edgard Matsuki. *UOL Educação*, Brasília, 17 set. 2015. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/09/17/ministro-da-educacao-classifica-resultado-da-ana-como-preocupante.htm>>. Acesso em: 28 out. 2016.

OBSERVATÓRIO PNE. *Meta 5 – Alfabetização*. Disponível em:  
<<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/5-alfabetizacao>>. Acesso em: 28 out. 2016.

PLATAFORMA DO LETRAMENTO. *Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2013 e 2014 já estão disponíveis para consulta*. 13 jan. 2016. Disponível em:  
<<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/980/resultados-da-avaliacao-nacional-da-alfabetizacao-ana-de-2013-e-2014-ja-estao-disponiveis-para-consulta.html>>. Acesso em: 28 out. 2016.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUADRO COM TRECHOS SELECIONADOS DOS MATERIAIS PARA ANÁLISE

#### Trechos selecionar para estudo geral da ANA

Art. 9º- O eixo avaliação caracteriza-se por:

I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;

II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;

IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP (BRASIL, 2013, p.23).

A avaliação tem por objetivo *realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua portuguesa e alfabetização em Matemática*, ao final do Ciclo de Alfabetização [...] (Documento Básico) [Grifos meus].

[...] a ANA deveria *gerar informações sobre os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização matemática* dos estudantes, além de *informações contextuais acerca das condições de oferta de ensino em cada unidade escolar* (Relatório 2013-2014 [1]) [Grifos meus].

O emprego dos termos “*alfabetização*” e “*letramento*” no referido documento coaduna-se com as discussões acadêmicas conduzidas nos últimos anos, as quais consolidaram a ideia de *articulação entre essas noções*, considerando que, embora sejam dois processos distintos, são complementares e importantes no processo de aquisição da língua escrita. Desse modo, *entende-se que o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos* (Documento Básico) [Grifos meus].

Resumidamente, *alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita*, que pressupõe a *compreensão do princípio alfabético*, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O *letramento, por sua vez, é definido como prática e uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos*. (Relatório 2013-2014 [1]) [Grifos meus].

No que diz respeito ao conceito de letramento, verificam-se a polissemia do termo e a *impossibilidade de se avaliar em larga escala esse processo enquanto uso social da língua escrita*. Ainda assim, entende-se que *essa avaliação se destina a aferir alguns aspectos do letramento*, não em todas as suas dimensões, mas naquelas relativas ao letramento escolar inicial (Documento Básico) [Grifos meus].

Cabe ressaltar que o teste não consegue mensurar o pleno uso social da Língua Portuguesa e da Matemática, fornecendo apenas informações sobre alguns aspectos desse uso social: aqueles relativos à alfabetização/letramento escolar passíveis de serem mensurados por itens de múltipla

escolha e por itens de resposta construída (Relatório 2013-2014 [1]) [Grifos meus].

É necessário salientar que, embora se faça referência à importância da alfabetização e do letramento como processos paralelos e complementares, fundamentais no processo de aprendizagem da língua e dos conceitos matemáticos, *se reconhece que a avaliação em larga escala não consegue aferir tais processos em sua totalidade e em todas as suas nuances*. Por outro lado, compreende-se que *a utilização desse tipo de avaliação pode contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a formulação ou reformulação de políticas voltadas para essa etapa de ensino* (Documento Básico) [Grifos meus].

Muitas vezes, alguns conhecimentos/informações ficam de fora da matriz, dadas às *limitações dos instrumentos destinados à avaliação em larga escala* (Documento Básico) [Grifos meus].

No entanto, precisamos estar atentos para o fato de que *há aspectos da avaliação em larga escala que não abarcam essa dimensão discursiva*, sobretudo porque *se trata de aplicar um mesmo instrumento, em todo o território nacional*, no contexto (inevitavelmente pouco natural) de uma avaliação formal (Documento Básico) [Grifos meus].

Os *limites metodológicos e técnicos relacionados à construção de itens objetivos*, de múltipla escolha, para a leitura, ou de itens de escrita que necessitam de uma matriz de correção que focaliza o texto como produto, e não como processo, *evidenciam que a ANA avalia determinados produtos da leitura e da escrita* próprios do letramento que se constrói na escola (Documento Básico) [Grifos meus].

[...] um indivíduo alfabetizado não domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas demonstra fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos (Relatório 2013-2014 [1]).

A ideia de *construção da língua escrita* e dos conceitos matemáticos [...] (Documento Básico) [Grifos meus].

[...] visa garantir *que as crianças possam vivenciar*, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, *de forma reflexiva, lúdica*, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos (Documento Básico) [Grifos meus].

A partir dessa concepção ampliada de avaliação, denotando que o conjunto de determinantes da aprendizagem supera a dimensão cognitiva *e se vincula ao contexto no qual a criança se insere*, pretende-se delinear a proposta de avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) [...] (Documento Básico) [Grifos meus].

Além das limitações de se avaliar em larga escala as dimensões que constituem o letramento na sociedade, *considera-se também a dificuldade de se avaliar crianças nesta faixa etária*, o que demanda *um cuidado especial e estratégias mais adequadas* tanto na elaboração dos itens do teste quanto na aplicação da prova (Documento Básico) [Grifos meus].

[...] é importante que os itens que compõem as avaliações *observem as peculiaridades das crianças desta faixa etária*, visando à *elaboração de um teste adequado aos sujeitos aos quais se destina* (Documento Básico) [Grifos meus].

Considerando as especificidades da ANA, acima apontadas, é sempre desejável que o professor de cada turma esteja presente na aplicação do teste, *no sentido de manter um ambiente confortável para a criança que estará sendo avaliada* (Documento Básico) [Grifos meus].

Os resultados serão informados por Instituição de Ensino, Município e Unidade Federativa, e será

publicado um índice de alfabetização referente às condições aferidas em nível nacional [...] *Não haverá divulgação de resultados por aluno* (Documento Básico) [Grifos meus].

[...] *assegurar que todas as crianças* estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização (Documento Básico) [Grifos meus].

[...] esse período é considerado necessário para que seja *assegurado a cada criança o direito* às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita [...] (Documento Básico) [Grifos meus].

### Trechos selecionar para análise da Trama 1

[...] *alfabetização assume foco central da escolarização, como recurso para o desenvolvimento da autonomia das pessoas* para a busca de conhecimento mediado pela língua escrita. A *alfabetização, enquanto base para a aquisição de outros conhecimentos escolares*, concorre para a inserção das pessoas nos contextos letrados da atualidade como *elemento significativo para a formação da cidadania* (Relatório 2013-2014 [1]) [Grifos meus].

A avaliação tem por *objetivo realizar um diagnóstico de alfabetização* e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização [...] (Documento Básico) [Grifos meus].

[...] esta primeira avaliação tem como *objetivo principal realizar um diagnóstico*, de modo a *servir como “linha de base” para a implementação das políticas* previstas no Pacto, *auxiliando na orientação permanente da formação de professores alfabetizadores* (Documento Básico) [Grifos meus].

As avaliações em larga escala, em especial, possibilitam a produção de dados em nível nacional/regional/local, *subsidiando as políticas públicas para o desenvolvimento de estratégias de intervenção* em possíveis dificuldades encontradas nos diferentes contextos educacionais (Documento Básico) [Grifos meus].

[...] a execução de *uma avaliação externa* para aferição da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, *como forma de apoiar os sistemas públicos de ensino na concretização do compromisso firmado* (Relatório 2013-2014 [1]) [Grifos meus].

Essa avaliação está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e *insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização* prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) (Documento Básico) [Grifos meus].

Todas essas ações dirigem-se a um propósito: *“garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados*, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (art. 5º, inciso I) (Documento Básico) [Grifos meus].

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

A partir dessa concepção ampliada de avaliação, denotando que o conjunto de determinantes da aprendizagem supera a dimensão cognitiva *e se vincula ao contexto no qual a criança se insere*, pretende-se delinear a proposta de avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) [...] (Documento Básico) [Grifos meus].

“Para coleta de informações que pudessem produzir dados sobre as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização, os questionários buscaram contemplar quatro eixos: 1) gestão escolar; 2) infraestrutura; 3) formação docente; 4) organização do trabalho pedagógico” (Relatório 2013-2014 [1], p.26).

O primeiro indicador é Nível Socioeconômico. Esse indicador possibilita, de modo geral, situar o público atendido por sua escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida dos estudantes. O indicador considera a escolaridade dos pais, a posse de bens e a contratação de serviços pela família dos alunos. Para caracterizar as escolas, foram criadas sete categorias de nível socioeconômico: muito baixo, baixo, médio baixo, médio, médio alto, alto e muito alto (Relatório 2013-2014 [1], p.64).

Os fatores contextuais medidos através dos questionários podem oferecer explicações para os desempenhos diferentes, podem revelar as melhores práticas entre diferentes redes, e permitem visualizar áreas em que a intervenção dos gestores é mais necessária. Consistem, em suma, em esforço de contextualização do desempenho informado no teste para cada unidade escolar (Nota Técnica – INSE, p.6).

Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes (Documento Básico).

A estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas (Documento Básico).

Espera-se avaliar aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem (Documento Básico).

*“Os dados permitem que as escolas se comparem não só com as escolas do mesmo município ou estado – como hoje é possível por meio dos dados divulgados – mas também a partir de características semelhantes: localização, dependência administrativa ou indicadores de complexidade de gestão e nível socioeconômico”* (INEP, 2015).

[...] tais informações podem subsidiar a formulação e a implementação de um conjunto de políticas e ações governamentais que visam a contribuir com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos alunos, bem como com a diminuição das desigualdades sociais e regionais ainda existentes, *ao possibilitar que o poder público apoie de maneira focalizada as escolas com mais dificuldades e promova a disseminação de experiências pedagógicas que se revelaram exitosas* (Nota Técnica – INSE, p.2)

“O monitoramento da qualidade da educação básica, por meio de indicadores, é uma atividade essencial para a orientação e a avaliação das políticas públicas educacionais e das formas de gestão dos sistemas de ensino do país” (Nota Técnica – INSE, p.1).

## Trechos selecionar para análise da Trama 2

As matrizes consistem em *uma seleção de habilidades que devem refletir o construto analisado*, podendo, assim, oferecer informações sobre o fenômeno avaliado. Desse modo, *uma matriz de referência retrata uma opção por determinados saberes*, o que não nega que possam existir outros saberes ou informações significativas sobre o fenômeno. *O recorte torna-se necessário pelas características do instrumento de mensuração*, que possui número limitado de itens. Por consequência, alguns conhecimentos/informações não são selecionados para compor a matriz, mas certamente não poderão ser excluídos do processo de ensino e aprendizagem (Relatório 2013-2014 [1]) [Grifos meus].

Inep formula matrizes de referência para cada avaliação ou exame, *propondo, justificando e desdobrando o fenômeno a ser medido para orientar a construção dos instrumentos de medição e*, quando for o caso, a elaboração dos itens. Tecnicamente, *o fenômeno medido por um teste é denominado “construto”* (Relatório 2013-2014 [1]) [Grifos meus].

Uma vez que *a aprendizagem não pode ser medida de maneira direta*, necessita-se identificar, por meio de *um construto* e das teorias que o sustentam, *as características relacionadas à aprendizagem que sejam diretamente perceptíveis* (Documento Básico) [Grifos meus].

O BNI conta com *professores colaboradores selecionados por chamada pública*, capacitados e convidados a participar de oficinas para elaboração de itens. *Essa elaboração realiza-se tomando por base as Matrizes de Referência* construídas para cada avaliação que o Inep empreende (Relatório 2013-2014 [1]) [Grifos meus].

Após a leitura ótica das folhas de respostas do conjunto dos participantes, gera-se a base de dados para realizarem-se as análises estatísticas e os cálculos das proficiências de cada aluno. Primeiramente, realiza-se uma análise de consistência das bases com os dados do Censo Escolar da respectiva edição da ANA. Estudantes com informações consistentes e pertencentes ao público-alvo da ANA são considerados nas etapas seguintes de análise como “estudantes presentes”. *Para cálculo da proficiência do estudante, por sua vez, utilizou-se como critério mínimo que o estudante tenha respondido a pelo menos três itens do teste de múltipla escolha (estudante denominado como “participante”)*. As análises consideram todos os estudantes participantes e são realizadas por meio da Teoria Clássica dos Testes (TCT) (Pasquali, 2009) e da Teoria da Resposta ao Item (TRI) (Andrade; Tavares; Valle, 2000) (Relatório 2013-2014 [1]) [Grifos meus].

[...] *aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental [...]* (Documento Básico) [Grifos meus].

*Para aferir os níveis de alfabetização e letramento*, serão aplicados testes aos alunos matriculados na última etapa do Ciclo de Alfabetização, isto é, no 3º ano do ensino fundamental (Documento Básico) [Grifos meus].

Os itens abertos aplicados no teste de Língua Portuguesa têm como intuito *aferir o desenvolvimento das habilidades de escrita* das crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental (Documento Básico) [Grifos meus].

Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair,

para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de tipos de letramento ou de letramentos, no plural (Relatório 2013-2014 [1]) [Grifos meus].

“Os itens de resposta construída, na ANA, também são alocados em uma escala de proficiência por meio do uso da TRI. A particularidade do item de resposta construída exige a utilização de um modelo estatístico de análise também específico, assim como uma metodologia diferenciada para construção dessa escala. Do ponto de vista estatístico, o desempenho em Escrita foi analisado a partir do modelo de resposta gradual com análise pela TRI, conforme Samejima (1969). A escolha desse modelo teve como base a forma como foram construídas as questões, o estabelecimento dos critérios de correção e a característica da correção, que não é feita em termos de acerto ou erro – como nas questões objetivas, que são dicotomizadas. Para cada critério da escrita analisado, foi atribuído um conceito de gradação diferente, de acordo com o tipo de resposta apresentada”(Relatório 2013-2014 [1], p.33).

“Para a escala de escrita, a definição dos níveis foi realizada com base em critérios pedagógicos e psicométricos [...]” (BRASIL, 2013, p.3).

“Para a realização desses procedimentos são formadas duas equipes: a primeira é constituída por especialistas nas habilidades avaliadas e a segunda por especialistas da área de medida. Coube à equipe pedagógica a determinação do número de níveis de desempenho, a definição dos pontos de corte que marcam mudança de nível de desempenho e a descrição pedagógica dos níveis. Já à equipe da área de medidas cabe a realização da correspondência entre os pontos de corte (baseados no parâmetro de dificuldade dos itens) e as proficiências, além da determinação do percentual de estudantes alocados em cada nível.” (BRASIL, 2013, p.3).

A categoria “A” refere-se à palavra escrita ortograficamente; “B”, à palavra com desvios ortográficos; e “C”, à escrita de uma letra para cada sílaba ou que oscila entre uma letra representando uma sílaba e sílabas representadas por mais de uma letra (Relatório 2013-2014 [1], p.32).

Os textos que não se enquadravam nos critérios mencionados passavam por uma segunda classificação: produção de frase ou produção de relato/narração de passeio. A primeira foi avaliada com base em dois aspectos: ortografia e segmentação. Os textos narrativos foram avaliados a partir de três aspectos: coerência; coesão; e convenções da escrita e aspectos morfosintáticos (segmentação, ortografia, pontuação e concordância verbal e nominal em gênero, número e pessoa), com quatro níveis de pontuação para cada um desses aspectos (Relatório 2013-2014 [1], p.32).

[...] em 2014, foram consideradas quatro dimensões: a) progressão temática – sequência de fatos; b) elementos da narrativa; c) coesão; d) convenções da escrita e aspectos morfosintáticos (segmentação, ortografia e pontuação) (Relatório 2013-2014 [1], p.32).

“Com base no nível da escala em que os alunos estão situados e com a respectiva interpretação pedagógica desses níveis *é possível inferir as habilidades que os alunos provavelmente dominam, subsidiando, assim, a atuação de professores e gestores*” (BRASIL, 2013, p.2, grifos meus).

“De posse dessas informações, ao analisar os resultados da escola, a equipe escolar poderá verificar o percentual de alunos posicionados em cada nível de proficiência da escala e a descrição das habilidades referentes a esses níveis, para *refletir pedagogicamente sobre tais resultados*” (BRASIL, 2013, p.5, grifos meus).

“Os dados permitem que as escolas se comparem não só com as escolas do mesmo município ou



estado – como hoje é possível por meio dos dados divulgados – mas também a partir de características semelhantes: localização, dependência administrativa ou indicadores de complexidade de gestão e nível socioeconômico” (INEP, 2015).

Os fatores contextuais medidos através dos questionários podem oferecer explicações para os desempenhos diferentes, podem revelar as melhores práticas entre diferentes redes, e permitem visualizar áreas em que a intervenção dos gestores é mais necessária. Consistem, em suma, em esforço de contextualização do desempenho informado no teste para cada unidade escolar (Nota Técnica – INSE, p.6).

### Trechos selecionar para análise da Trama 3

[...] é necessário lembrar a importância de que professores, escolas e sistemas de ensino *se apropriem dos processos de avaliação* – em sentido amplo–, para que esses processos possam cumprir seu papel (Documento Básico) [Grifos meus].

Com relação ao total de estudantes incluídos, o Brasil teve nos bancos escolares do 1º ano, 34.891 alunos, do 2º ano, 50.454, e do 3º ano, 81.774 (Tabela 7, Anexo A). Por região, o maior número de alunos incluídos encontra-se no Sudeste, e o menor, no Centro-Oeste, acompanhando uma proporção demográfica. Por unidade da Federação, o maior número está em São Paulo, e o menor, em Roraima. Na zona rural, os números são significativamente menores que na zona urbana, chegando a uma diferença de 90% em alguns estados. Nas escolas privadas, a inclusão dos estudantes é constante nos três anos, e o número absoluto de alunos gira em torno de 3.500. (Relatório ANA 2013-2014: da concepção à realização, p.10).

Em ambas as edições, foram disponibilizados instrumentos para atendimento especializado. Além disso, o Inep orientou que a escola oferecesse aos estudantes os mesmos recursos utilizados diariamente por eles. O atendimento especializado da escola, conforme exigência do Decreto nº 7.611/2011, foi utilizado para apoio à aplicação do teste aos estudantes com deficiências (Relatório ANA 2013-2014: da concepção à realização, p.27).

Espera-se que o presente relatório possa *instrumentalizar* os gestores dos sistemas de ensino e das unidades escolares, professores e público em geral *para a compreensão do processo de construção das avaliações em larga escala*, além de auxiliar nas reflexões sobre a melhoria da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização (Relatório 2013-2014 [1]) [Grifos meus].

[...] as respostas dos estudantes foram categorizadas em *respostas de correção inviável e respostas de correção viável*. Foram consideradas como respostas inviáveis, para as quais não era possível atribuir pontuação: escrita incompreensível (letras pouco ou nada relacionadas ao que foi solicitado escrever, desenhos ou rabiscos); outra palavra, que guardava pouca ou nenhuma relação com a que foi dada; e respostas em branco (Relatório ANA 2013-2014: da concepção à realização, p.31) [Grifos meus].

A correção da produção textual também foi subdividida em duas categorias: *respostas de correção inviável e respostas de correção viável*. As respostas inviáveis englobavam: itens em branco; cópia da proposta de produção; escrita incompreensível ou desenho sem texto; escrita de palavras isoladas; apresentação de palavras soltas, mesmo aquelas vinculadas ao tema proposto; e também os textos que não tinham relação alguma com a proposta (Relatório ANA 2013-2014: da concepção à realização, p.32) [Grifos meus].

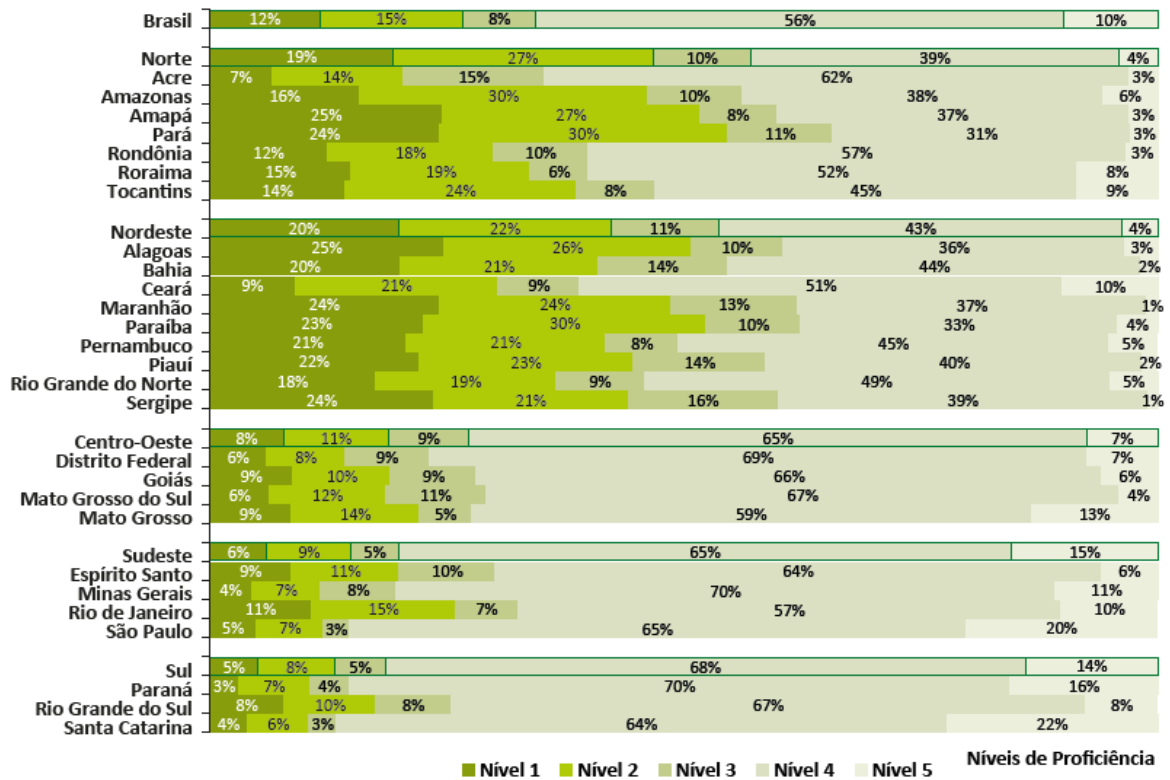
“[...] é possível afirmar que um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos” (Documento Básico e Relatório ANA 2013-2014 – vol.1).

“É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas, para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia, é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo que vivenciem atividades de leitura e produção de textos (Documento Básico)

ANEXOS

ANEXO A – DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES NOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM ESCRITA

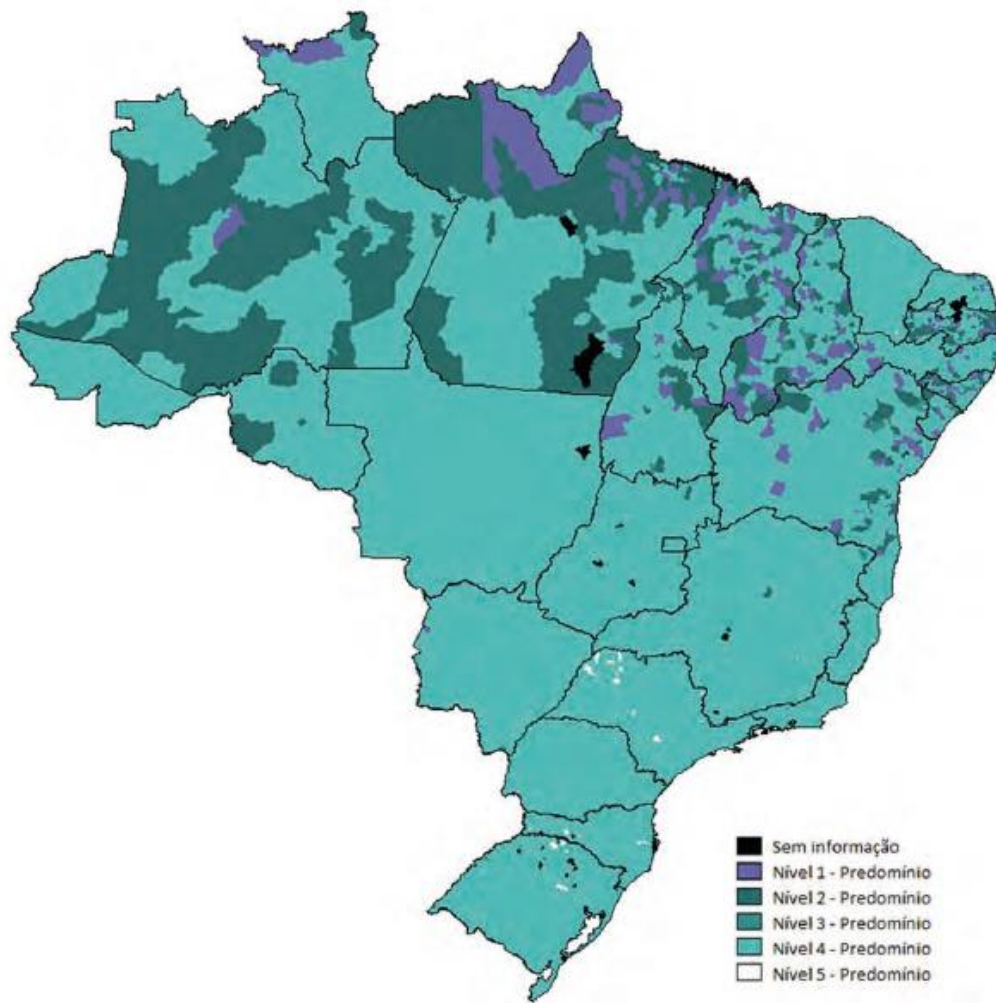
Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Escrita na edição de 2014 da ANA, por região geográfica e UF



Fonte: INEP (BRASIL, 2015b, p.67).

ANEXO B – NÍVEL DE PROFICIÊNCIA PREDOMINANTE DOS ESTUDANTES EM ESCRITA

**Nível de proficiência predominante dos estudantes em Escrita na edição de 2014 da ANA, por município**



Fonte: INEP (BRASIL, 2015b, p.75).

## ANEXO C – ESCALAS DE PROFICIÊNCIA DA ANA/2014

| ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA                |   |
|--|---|
| NÍVEL  | DESCRIÇÃO   |
| <b>NÍVEL 1</b><br>(até 425 pontos)               | <p>Nesse nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.</li> </ul>  |
| <b>NÍVEL 2</b><br>(maior que 425 até 525 pontos) | <p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto.</li> <li>✓ Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem.</li> <li>✓ Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha.</li> <li>✓ Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.</li> </ul> <p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou no final do texto.</li> </ul> |
| <b>NÍVEL 3</b><br>(maior que 525 até 625 pontos) | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo.</li> <li>✓ Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para estudantes, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.</li> </ul>  |
| <b>NÍVEL 4</b><br>(maior que 625 pontos)         | <p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional.</li> <li>✓ Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil.</li> <li>✓ Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para estudante e biografia.</li> </ul>  |

| ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM ESCRITA                               |  |
|---|--|
| NÍVEL   | DESCRIÇÃO  |
| <b>NÍVEL 1</b><br>(menor que 350 pontos)                        | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.  |
| <b>NÍVEL 2</b><br>(maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos) | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.  |
| <b>NÍVEL 3</b><br>(maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos) | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.  |
| <b>NÍVEL 4</b><br>(maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos) | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão. |
| <b>NÍVEL 5</b><br>(maior ou igual a 600 pontos)                 | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.  |

Fonte: Relatório ANA – 2013/2014

## ANEXO D – Descrição dos Níveis socioeconômicos dos alunos

| Descrição   |
|---|
| <p><b>Nível I - Até 30:</b> Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai ou responsável nunca estudou e sua mãe ou responsável ingressou no ensino fundamental, mas não o completou.</p>  |
| <p><b>Nível II - (30;40]:</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram.</p>  |
| <p><b>Nível III - (40;50]:</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram.</p>  |
| <p><b>Nível IV - (50;60]:</b> Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e, agora, dois ou mais televisores em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo e um carro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.</p>                                    |
| <p><b>Nível V (60;70]:</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 2 e 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.</p>  |
| <p><b>Nível VI (70;80]:</b> Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; contratam, agora, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.</p>   |
| <p><b>Nível VII - Acima de 80:</b> Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e dois ou mais televisores em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e duas ou mais TVs por assinatura; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.</p> |

Fonte: INEP

## ANEXO E – Passos para criação do Perfil de “Escolas Similares”

| Grupo Principal (Microrregião) | Grupos Urbano e Rural (Localização) | Inse (Indicador de Nível Socioeconômico) | Subgrupos                                   |
|--------------------------------|-------------------------------------|--|---|
| Nº de Escolas                  | Nº de Escolas                       | Valor absoluto                           | Escolas utilizadas para formar os Subgrupos |
|                                |                                     | ...                                      | ...   |
|                                |                                     | 25,94                                    | Escola F                                    |
|                                |                                     | 26,04                                    | Escola G                                    |
|                                |                                     | 26,10                                    | Escola H                                    |
|                                | <b>Rural</b>                        | 26,10                                    | Escola J                                    |
|                                | 26 Escolas                          | 26,16                                    | Escola K                                    |
|                                |                                     | 26,42                                    | Escola L                                    |
|                                |                                     | 26,45                                    | Escola M                                    |
|                                |                                     | ...                                      | ...   |
| <b>Sorocaba</b>                |                                     | ...                                      | ...   |
| 126 Escolas                    |                                     | 29,30                                    | Escola 30                                   |
|                                |                                     | 29,34                                    | Escola 31                                   |
|                                |                                     | 29,37                                    | Escola 32                                   |
|                                |                                     | 29,37                                    | Escola 33                                   |
|                                |                                     | 29,37                                    | Escola 34                                   |
|                                |                                     | 29,38                                    | Escola 35                                   |
|                                |                                     | 29,38                                    | Escola 36                                   |
|                                |                                     | 29,40                                    | Escola 37                                   |
|                                | <b>Urbano</b>                       | <b>29,47</b>                             | <b>Escola 38</b>                            |
|                                | 100 Escolas                         | 29,55                                    | Escola 39                                   |
|                                |                                     | 29,58                                    | Escola 40                                   |
|                                |                                     | 29,61                                    | Escola 41                                   |
|                                |                                     | 29,61                                    | Escola 42                                   |
|                                |                                     | 29,63                                    | Escola 43                                   |
|                                |                                     | 29,64                                    | Escola 44                                   |
|                                |                                     | 29,64                                    | Escola 45                                   |
|                                |                                     | 29,64                                    | Escola 46                                   |
|                                |                                     | ...                                      | ...   |

Fonte: INEP