



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - UCS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEduc**

NICOLE MARTINI LONGHI

PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NA ALFABETIZAÇÃO:

O ICMS EDUCACIONAL

Caxias do Sul, RS.
2025



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - UCS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEduc**

NICOLE MARTINI LONGHI

**PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NA ALFABETIZAÇÃO:
*O ICMS EDUCACIONAL***

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos.

Caxias do Sul, 06 de novembro de 2025.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Cristiane Backes Welter (UCS)

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho (UDESC)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

L854p Longhi, Nicole Martini

Produção de subjetividade na alfabetização [recurso eletrônico] : o ICMS educacional / Nicole Martini Longhi. – 2025.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Sônia Regina da Luz Matos.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Alfabetização. 2. Educação e Estado. 3. Imposto sobre circulação de mercadorias e serviços. 4. Subjetividade. 5. Educação - Qualidade. I. Matos, Sônia Regina da Luz, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.016:003-028.31

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

“Produção de Subjetividade na Alfabetização: o ICMS Educacional”

Nicole Martini Longhi

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 06 de novembro de 2025.

Dra. Sônia Regina da Luz Matos (presidente UCS) _____

Dra. Cristiane Backes Welter (UCS) _____

Dr. Lourival José Martins Filho (UDESC) _____

Acredito no vigor e na composição de alguns encontros. Grata sou por vários deles na minha vida.

Agradeço à minha mãe, Diana (in memoriam), que tão cedo partiu, mas que muito deixou; ao meu pai, Dante (in memoriam), pelos inúmeros aprendizados; ao meu marido, Luis Alfredo, pela presença; aos meus filhos, Gustavo e Eduardo, pelas esperas; aos estudantes que encontrei na docência, pelas experiências; às colegas que se tornaram amigas em meio a um turbilhão, pela confluência de ideias; à minha orientadora, Sônia Regina da Luz Matos, por provocar, problematizar, acreditar e sempre, sempre se dispor; aos professores do PPGEdU/UCS, pelos movimentos e composições; à professora Cristiane Backes Welter e ao professor Lourival José Martins Filho, pelo generoso aceite em contribuir para a investigação, participando das bancas de qualificação e defesa; à CAPES, pela concessão da bolsa que tornou possível esta pesquisa.

A presente pesquisa foi realizada com o fomento do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC) através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de História e Filosofia da Educação e ao grupo de pesquisa Pedagogia Crítica, Clínica e da Diferença, se compõe em um mapa acerca do problema de pesquisa, que questiona quais são os modos de subjetividade produzidos a partir da política que insere os indicadores de aprendizagem - cujo cálculo para sua constituição conta com maior peso na alfabetização - como um dos critérios para o índice de participação do ICMS a ser obtido pelos municípios. O método, na perspectiva de Cunha (2022) e Matos (2022), nos permite cartografar a partir da escrita de cartas, uma *cartografia* que se faz endereçada a pessoas, personagens e instituições, permitindo mobilidade para comunicar os encontros e acontecimentos no campo pesquisado. Procura-se situar o contexto político e social no qual o ICMS Educacional foi elaborado, pautando-se nos estudos de Laval (2004). A pesquisa está circunscrita à política nacional, por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 2020, que, entre outros elementos, versa sobre: os critérios de distribuição da cota municipal do ICMS; a legislação sul-rio-grandense, a partir da Lei nº 15.766, de 20 de dezembro de 2021, que dispõe sobre a parcela do produto da arrecadação do ICMS; e a Nota Técnica que a ampara, emitida pela Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do Estado do Rio Grande do Sul. Desse conjunto de textos, delineiam-se os modos de produção de subjetividade adjacente ao corpo teórico do autor Félix Guattari (1985; 2006), e apresentam-se algumas linhas do rizoma de subjetividades produzidas na alfabetização, por meio dos autores Rolnik (2015) e Deleuze (1995; 1996; 2010; 2019). O estudo organiza-se com a apresentação da política - cerne desta investigação - e os elementos que dela derivam - a avaliação em larga escala, a composição dos indicadores de aprendizagem na alfabetização e a vinculação desses com o território financeiro -, passando pela abordagem do conceito de subjetividade como produção, para proceder com uma montagem, arrastando o conceito de rizoma, com intento de mostrar os modos de produção subjetiva. Com a composição descrita, operou-se com o desenho de um mapa da trama dinâmica de tal mecanismo, apresentando o seu funcionamento totalizador, promotor de uma sobrecodificação sobre os sentidos da aprendizagem, especificamente da alfabetização, restritas ao que requer o mercado, a ampliação do capital humano. Escrita e leitura deixam de ser atos de expressão, para virar instrumentos de ranqueamento e financiamento, numa tendência a reduzir a sua complexidade àquilo que é mensurável.

Palavras-chave: alfabetização; política educacional; ICMS educacional; avaliação em larga escala; qualidade na educação; subjetividade.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the History and Philosophy of Education line and the Critical, Clinical and Difference Pedagogy research group, is composed of a map about the research problem that questions what are the modes of subjectivity produced from the policy that inserts the learning indicators, whose calculation for its constitution, has greater weight in literacy, as one of the criteria for the ICMS participation index to be obtained by the municipalities. The method, from the perspective of Cunha (2022) and Matos (2022), allows us to map through letter writing, a cartography that is addressed to people, characters, and institutions, allowing mobility to communicate encounters and events in the researched field. The aim is to situate the political and social context in which the Educational ICMS was developed, based on the studies of Laval (2004). The research is limited to national policy, through Constitutional Amendment number 108 of 2020, which, among other elements, addresses the criteria for distributing the municipal ICMS share; the legislation of Rio Grande do Sul, based on Law 15,766 of December 20, 2021, which establishes the share of the ICMS revenue; and the supporting technical note, issued by the Secretariat of Planning, Governance, and Management of the state of Rio Grande do Sul. From this set of texts, the modes of production of subjectivity adjacent to the theoretical body of author Félix Guattari (1985; 2006) are outlined and some lines of the rhizome of subjectivities produced in literacy are presented through the authors Rolnik (2015) and Deleuze (1995; 1996; 2010; 2019). The study is organized by presenting the policy at the core of this investigation and its derived elements large-scale assessment, the composition of literacy learning indicators, and their connection to the financial realm - and then addressing the concept of subjectivity as production. This approach proceeds with a montage, incorporating the concept of rhizome, with the intent of demonstrating the modes of subjective production. With this composition, a map of the dynamic fabric of this mechanism was drawn, presenting its totalizing operation, promoting an overcoding of the meanings of learning, specifically literacy, restricted to what the market requires, the expansion of human capital. Writing and reading cease to be acts of expression and become instruments of ranking and financing, in a trend toward reducing their complexity to what is measurable.

Keywords: literacy; educational policy; educational ICMS (tax on the circulation of goods and services); large-scale assessment; quality in education; subjectivity.

Estimadas colegas alfabetizadoras¹,

Esta dissertação, ora escrita por cartas, ora escrita para uma academia, é um tecido de encontros, afetos e deslocamentos contínuos.

Os movimentos, os quais vivi intensamente, se fazem ao longo da pesquisa e dos tensionamentos acerca do problema que se apresenta a partir da institucionalização da lei do ICMS Educacional² no Estado do Rio Grande do Sul. Cada movimento neste território da alfabetização é operado por meio dos autores, registros e estudos daquilo que me atravessou.

Me pergunto constantemente: o que acontece entre o ICMS Educacional e o território da alfabetização? O meu interesse está na relação entre esses dois corpos, que entram em contato por força macropolítica. O estudo ocupa-se da relação que se estabelece entre. A Lei do ICMS Educacional, em contato com o território da alfabetização, produz algo que se faz dessa mescla. O entre é o que movimenta esta investigação.

Queridas colegas, para compreender o funcionamento dessa política e as relações que se engendram, é necessário abrir mão da previsibilidade e se abrir ao inesperado, ao imprevisível, ao acaso dos

¹ Esta carta é destinada às alfabetizadoras (no feminino) intencionalmente. Um gesto político, a fim de tensionar acerca de um território que foi, quase em sua totalidade, ocupado por mulheres e que continua sendo, na sua grande maioria ocupado pelo feminino. Um gesto de resistência, afirmando a presença das mulheres em um campo de produção de saber, rompendo com a neutralidade do masculino genérico da língua, que faz um apagamento das experiências concretas das mulheres na escola. Ainda que com tal posicionamento, nesta dissertação, ao se dirigir às professoras alfabetizadoras, inclui-se todos os homens que assumem as práticas alfabetizadoras como sua profissão.

² O ICMS Educacional é um mecanismo que utiliza indicadores educacionais como um dos critérios para distribuir parte da arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) entre os municípios. A partir da Emenda Constitucional nº 108/2020, cada estado teve que adaptar sua legislação ao novo regramento e instituir o ICMS Educacional.

encontros e dos acontecimentos, numa implicação contínua. Não há como observar de fora, porque se é parte.

As cartas que permeiam esta dissertação são os modos de expressão de uma experiência, quase um gesto de implicação com o mundo investido. Elas vibram dentro do tema alfabetização e o ICMS Educacional. Convoco presenças ao escrever para indivíduos, instituições e personagens.

Os destinatários relacionam-se de algum modo com o tema da pesquisa ou dão vazão aos tensionamentos provocados. Entre eles, estão a professora e amiga próxima, Caroline; Luan, estudante da época em que iniciei no magistério público municipal; uma psicopedagoga; o professor Lourenço Filho³; uma amiga da época em que cursei o Magistério; o empresário Jorge; a diretoria de um Instituto; uma colega de trabalho; o professor alfabetizador Carlos; Alice, uma gestora educacional; um vendedor de flores; Gregor Sams, personagem de Franz Kafka⁴; e meu pai.

Algumas cartas apresentam um tom de desabafo; outras, um certo toque de ironia; algumas ainda fazem uma espécie de manifesto. Mas há algo em comum em todas, elas mostram o funcionamento de uma política para a educação, os seus desdobramentos para a alfabetização e os modos como produzem subjetividades nesse território.

As pessoas escolhidas não foram ao acaso. As experiências vividas com cada uma delas em um contexto

³ Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) foi um professor que participou dos movimentos da Escola Nova e escreveu o livro *Testes ABC*, no qual propunha testes para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.

⁴ Gregor Sams é um personagem criado pelo escritor Franz Kafka, em sua obra *A Metamorfose*.

que, por vezes, não se relacionam diretamente ao problema de pesquisa, mas ao tema dela, são potenciais para mostrar o que escapa a uma política educacional e os efeitos de sentidos que contornam esta investigação.

Algumas leituras me inspiram a escrever os textos epistolares. As escritoras Cecília Meireles e Virginia Woolf, que evocam sensações e emoções com sua profundidade e tom poético, suscitam lampejos para as minhas produções.

Também anuncio que arrasto para esta investigação os estudos sobre subjetividade do autor Félix Guattari. Abordo as constituições subjetivas que, para o autor, ocorrem por níveis de produção de subjetividade a partir de forças, afetos e signos. A tentativa é apresentar alguns movimentos micropolíticos e macropolíticos sobre a política do ICMS Educacional na alfabetização, por meio dos documentos oriundos dessa política, e elaborar escapes acerca da produção de uma outra subjetividade sobre o aprendizado.

O sumário se faz em uma espécie de plano de composição, uma cartografia pelas cartas e pelos conceitos abordados. Espero que esta leitura proporcione movimentos pelos meandros do mecanismo político que amarra indicadores de aprendizagem ao território financeiro. Convido a abrir-se para a possibilidade de inaugurar um novo território, único, possível a partir das relações que podem se compor dessa leitura.

No *entre*, onde tudo começa,
Nicole.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IA	Índice de Aprovação
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IMERS	Índice Municipal da Educação do Rio Grande do Sul
IQA	Índice da Qualidade da Alfabetização
IQF	Índice da Qualidade dos Anos Finais do Ensino Fundamental
IQI	Índice da Qualidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
IPM	Índice de Participação dos Municípios
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PISA	Programa de Avaliação Internacional do Aluno
PIT	Programa de Integração Tributária
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRE	Participação no Rateio da Cota-Parte da Educação
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERS	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
TCT	Teoria da Análise Clássica
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
VAAR	Valor Aluno Ano Resultado
VAF	Valor Adicionado Fiscal

SUMÁRIO

CARTAS DE PARTIDA	12
A ti, que me ajudou a ver o problema que move esta investigação	12
Àquele a quem atribuíram o lugar da não aprendizagem	17
Engendramento para uma investigação	21
Cartografia	28
Àquele que prescreveu uma estratégia para a alfabetização	33
A você, que tem solução ao <i>problema</i> da alfabetização	37
ICMS EDUCACIONAL EM FLUXO: INDICADORES DE APRENDIZAGEM NO TERRITÓRIO FINANCEIRO	40
A quem interessar possa: o ICMS Educacional	40
A Lei do ICMS Educacional no Estado do Rio Grande do Sul	43
A máquina do ICMS Educacional e do SAERS	50
Àquele que intenta qualificar os futuros profissionais	56
Ao instituto que apoia políticas de educação	59
CONSTITUIÇÃO DOS INDICADORES DE APRENDIZAGEM	64
Àquela que experimentou comigo a potência do ICMS Educacional	64
Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) e a alfabetização	65
SAERS e a qualidade da educação	69
PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA ALFABETIZAÇÃO	73
A você, que partilha da mesma angústia	73
Subjetividade como produção	76
Ó tu, que foste acometido pela clausura	82
SUBJETIVIDADE COMO UM RIZOMA	84
Subjetividade Rizomática: uma trama dinâmica	84
A vós, que segue em estratificação	93
Sejamos ervas daninhas: um convite a divergir	95
Ao professor em combate	101
A ti, que me lembra de sorrir	103
MAPA DO ICMS EDUCACIONAL NA ALFABETIZAÇÃO: UM DESENHO SOBRE ESSE ARRANJO	104
Eficácia na alfabetização	105
Responsabilização	107
<i>Uma</i> qualidade na educação	109
Comparabilidade	111
À potente presença	112
Supressão do aprendido pelo ICMS Educacional: por um aprendizado inaudito	114
A ti, meu pai, que por vezes existiu ao modo que desejou	119
O que pôde esta investigação: fazendo as vezes de conclusão	123
REFERÊNCIAS	125

CARTAS DE PARTIDA

A ti, que me ajudou a ver o problema que move esta investigação

Carol, minha amiga,

Escrevo-te por retribuição, mas também por necessidade. As centenas de dias que dividimos profissionalmente e as situações inusitadas as quais passamos, nos permitiu uma aproximação pouco comum entre colegas de trabalho. Me sinto à vontade para dividir contigo o momento que estou vivendo. A pesquisa passou a fazer parte dos meus dias e, com ela, muitas inquietações e descobertas.

Carol, você já viveu essa experiência, então sei que compreende o que vou dizer: o universo da pesquisa é instigante. A aproximação a um conceito, um ponto específico, como se fôssemos olhá-lo com uma lupa, separando-o dos demais elementos que o cercam, tem sido um desafio.

Lembro de um dia em que tive um momento de orientação no Campus da UCS com a professora Sônia e, ao invés de ficarmos em sua sala como de costume, fomos fazer esse momento ao ar livre. O dia estava lindo, nos sentamos próximo a um gramado e ali conversamos. Evidentemente, a conversa girou sobre o andamento da minha produção, mas neste dia, ela falou especificamente a respeito dessa peculiaridade de fazer pesquisa, sobre pinçar um elemento, um conceito dentre tantos outros abordados por determinado autor e arrastá-lo para aquilo que nos interessa.

Essa e algumas outras especificidades de se fazer pesquisa tem tomado meu tempo e toda a minha atenção. Não tem sido fácil. Contudo, a possibilidade de contribuição àquilo que temos feito há algum tempo - pensar a educação, os seus sujeitos e suas instituições, é o que me move.

Nessa correria insana que é a nossa vida, é difícil reservarmos um tempo de qualidade para conversarmos e, é por isso que, através desta escrita, divido os detalhes de uma pesquisa, que como bem sabes, mobiliza em mim uma extrema inquietude.

Recorda-te da nossa parceria, sempre em torno daquela mesa multiprofissional, com uma série de demandas, todas urgentes, todas para ontem? Pois bem, a pesquisa que desenvolvo teve origem naquele ano de 2022, quando fui convocada a participar do grupo de trabalho para articulação do Programa Estadual de Apoio à Alfabetização do Rio Grande do Sul.

Posso dizer, então, que essa pesquisa iniciou muito tempo antes de eu decidir realizar o mestrado. Iniciou com os estranhamentos e as sensações que eram causadas a cada fim de reunião que eu participava. E você, pacientemente, ouvia e fazia também as tuas considerações. Como gostava de te ouvir!

Esse sentimento de incômodo aumentou quando fui apresentada ao autor Félix Guattari, através da professora Sônia. Ele se tornou um ser quase íntimo. Sim.. acordava e ia dormir lendo as suas produções. Cansativo, mas necessário. As leituras auxiliaram-me a situar o pensamento acerca do que estava ocorrendo. Passei a questionar o que estava sendo implementado e o seu funcionamento.

O programa de alfabetização que referi, como você já sabe, prevê uma política de premiação às escolas que obtêm os melhores resultados e apoio àquelas com resultados insatisfatórios na avaliação externa do nosso Estado. Unindo este fator à pressão para o êxito dos estudantes, pois disso depende uma porcentagem do repasse de verbas para o município (mesmo que consideremos pequena essa porcentagem), o que tenho visto, é um movimento, e até uma reorganização das práticas pedagógicas em busca de bons resultados. Olhe bem a palavra utilizada minha amiga - resultados -, o foco está no resultado.

O meu estranhamento inicial ocorria pela evidência da vinculação desse programa à política que insere os índices educacionais como um dos elementos para a distribuição da cota-parte do ICMS aos municípios. Sim, eu sei... você já me ouviu falar mil vezes sobre isso. Mas agora te conto que, o que estou a fazer, é mapear os elementos dessa política, como linhas de força que se cruzam e atravessam a escola, produzindo subjetividade, especificamente no território da alfabetização.

Nesses últimos anos, como você tem acompanhado, tenho vivido a experiência da implementação desse programa no âmbito da gestão educacional e preciso te dizer algo. Não é fácil ocupar esse espaço sem assumir a postura da defensora e porta-voz das iniciativas do governo. As leituras que venho fazendo me fortalecem a resistir. Impedem que eu caia na armadilha de fazer o convencimento ingênuo às professoras da adesão, não do programa em si, mas da ideia da eficácia que permeia a política ao qual ele está vinculado.

Em muitos momentos, me senti contraditória, circulando entre o espaço da gestão educacional, com toda essa maquinaria funcionando, e da academia. Ora estava ministrando uma formação com professoras alfabetizadoras, fazendo a apresentação do material didático proposto por um programa instituído de alfabetização, o *Alfabetiza Tchê*, ora estava em um seminário de mestrado em que me cabia desencadear a discussão sobre a leitura do capítulo de um livro intitulado *A escola não é uma empresa*, de Christian Laval (2004). Ora estava acompanhando uma comitiva do Estado do Rio Grande do Sul a uma viagem ao Ceará - cujo objetivo era conhecer a política de alfabetização implementada nesse estado, e que por muitos se julga eficaz por se traduzir em índices educacionais que se sobressaem aos demais estados brasileiros, ora estava lendo *Caosmose*, de Félix Guattari (2006), sobre processo de subjetivação e estabelecendo relações com a política educacional vigente.

Essas situações divergentes me fizeram muitas vezes pensar, *mas afinal, de que lado eu estou?* Deleuze e Guattari (1995) nos chamam a atenção para o pensamento binário, que frequentemente se baseia em dualidades rígidas, e nos lembram da conjunção "e... e... e...". Então, acho que provisoriamente encontrei uma saída. Está na composição que consigo fazer entre esses acontecimentos.

Minha amiga, sei o quanto tem a vida atribulada, mas adoraria ler uma resposta sua. As tuas palavras sempre me põem a pensar. Mas, sem pressa... no seu tempo. Eu aguardo.

Saiba que te admiro e te quero sempre por perto.

Um abraço carinhoso,

Nicole.

Àquele a quem atribuíram o lugar da não aprendizagem

Luan⁵, meu querido,

Te escrevo simplesmente porque lembrei de ti. Lembrei de algumas passagens que vivenciei na tua infância, e hoje bateu uma vontade de te escrever. Escrevo porque preciso te dizer o quanto me ensinaste. Escrevo-te como um modo de agradecimento.

Recordo como se fosse hoje que, ao entrar pela porta daquela sala de aula pela primeira vez, avistei a professora Ângela⁶ sentada à sua mesa com você no colo. Assim você ficava mais calmo, dizia ela. Era uma tarde quente de final de março. A diretora da escola me apresentou a turma e todos vocês ficaram calados, me olhando, lembra? O silêncio durou apenas alguns segundos. A partir daquele momento, eu seria sua professora e de seus colegas.

Sabe, eu havia sido nomeada dias antes em concurso público na rede municipal de ensino, designada para a escola onde você estudava. Hoje posso te dizer que, embora eu já tivesse experiências anteriores, aquela foi uma das mais desafiadoras. Também julguei você uma criança desafiadora.

Era o seu segundo ano na escola e conheci, naquela mesma tarde, o selo que àquela altura já havia sido grudado em sua testa. Alguns dias era difícil lidar com a sua agitação, e me impressionava a sua enorme habilidade com borrachas e papéis. Pedacos

⁵Luan é um nome fictício.

⁶Ângela é um nome fictício.

desses materiais, pelas suas mãos ágeis, acertavam em cheio os seus colegas. Você tem memória disso?

As pedras espalhadas no pátio da escola seguidamente voavam de suas mãos com destino a algum colega. Às vezes, via fúria em seus olhos, eles pareciam pedir socorro. No entanto, em outros momentos, podia observá-lo dando soltas gargalhadas. Ah, como eu gostava delas.

Quais as tuas lembranças dos primeiros anos de escola? Gostaria que me contasse como te sentia, quais eram as tuas alegrias e as tuas tristezas, o que pensava da escola, o que esperava dela, o que mais gostava, o que não gostava, por que resistia tanto em realizar algumas atividades.

Recordo que, em alguns dias, chegava à escola com fome, muita fome. Não sei se você lembra, mas certa vez o questionei se havia almoçado, e você me respondeu que tinha comido um pacote de "chips". Sei que pela manhã você ficava em casa com sua irmã mais velha e, na maioria dos dias, não almoçava. No início, eu desconfiava que o momento do lanche era sua maior motivação para estar ali. Caderno e lápis não o atraíam muito naquela época, não é mesmo?

Contudo, pude observar os seus olhos brilharem durante uma contação que fiz de uma história. No dia seguinte, logo no início da tarde, o vi caminhar até a caixa de livros de literatura infantil que ficava disponível na nossa sala de aula, pegar o livro que eu havia lido e passar as páginas com lentidão, observando cada detalhe.

Recordo que você não se alfabetizou naquele ano. Precisou de um pouco mais de tempo para isso, mas

diante da minha percepção, te afirmo, muitos aprendizados ocorreram. Sei que fiz o meu melhor e sei que você fez também.

Quero te contar que, ao iniciar meu terceiro ano no magistério municipal, dois anos após o nosso encontro, nós, professoras alfabetizadoras da rede, fomos surpreendidas com a implementação de um projeto, vinculado a uma política de alfabetização nacional, com o objetivo de elevar os índices de aprendizagem dos estudantes. Será que era isso que faltava para que você pudesse se alfabetizar mais rapidamente? Seria essa a fórmula mágica?

No início daquele ano, nós professoras participamos de uma formação inicial na capital gaúcha, que nos instrumentalizou com uma série de materiais, planilhas de registros, painéis para cômputo de frequência (a ser preenchida pelas crianças) e de quem fazia ou não a tarefa de casa (cada criança pintava no painel, o espaço correspondente ao seu nome e dia - de verde se realizou o tema de casa e de vermelho se não), além de sugestões de práticas pedagógicas. Toda a proposta estava pautada em uma matriz de habilidades previamente definidas para a alfabetização.

Fico pensando como teria sido, para você, participar disso tudo. Sei que muitas vezes não havia quem te incentivasse a realizar as tarefas de casa, e fiquei pensando como seria ter que pintar todo dia de vermelho o espaço referente à tarefa de casa ao lado do seu nome. Não tenho tanta certeza de que essa proposta o teria incentivado a realizar essas tarefas.

Quero te contar que, ao final daquele ano, as crianças foram submetidas a uma avaliação externa à escola, elaborada pela instituição do projeto, a fim de verificar o nível de aprendizado de cada um. Não lembro em detalhes das minúcias das questões da avaliação, mas lembro, como se fosse hoje, do incômodo das crianças diante daquele instrumento, assim como o meu sentimento de impotência diante da situação.

Hoje, o sentimento diante de tal situação, posso dizer com toda a segurança, seria outro. Contudo, à época, fui acometida pela sensação da falta. O que havia ensinado a eles? Teria eu fracassado enquanto professora? Teria eu, fracassado com você, Luan? Todos esses questionamentos ficaram reverberando por muito tempo em mim. Se há fracasso nos resultados de uma avaliação, também fracassam os professores, a gestão da escola, o sistema de educação e os investimentos feitos ou a falta deles, os aparelhos sociais e tantas outras coisas.

O sentimento de fracasso naquela época já eram os vestígios das políticas mercadológicas/neoliberais sobre a educação. Com a troca de governo municipal, essa política foi descontinuada. Logo outra tomou o seu lugar.

Já me estendi demais, não é? Vou encerrar por aqui, mas gostaria de ter notícias suas. Naqueles anos que se seguiram, ainda te enxergava pelos corredores; porém, depois que eu troquei de escola... nunca mais o vi... não soube mais de ti.

Com imensa saudade,
Sua professora alfabetizadora.

Engendramento para uma investigação

A experiência como professora alfabetizadora e gestora na área da educação traz consigo a percepção de que os movimentos macropolíticos para a educação e, especificamente para a alfabetização, se mostram oscilantes. Políticas educacionais são articuladas em nome da qualidade do ensino e da aprendizagem. Atualmente, nos deparamos com uma política que extrapola a esfera pedagógica ao amarrar os indicadores sobre a aprendizagem ao território financeiro. O presente estudo suscita a possível força que a política intitulada de ICMS⁷ Educacional exerce sobre a alfabetização e tensiona acerca dos fatores gerados por esses movimentos que atravessam o cotidiano escolar.

O intuito desta pesquisa se faz em mapear os modos de subjetividade produzidos a partir da política que insere os indicadores de aprendizagem – cujo cálculo para sua constituição conta com maior peso na alfabetização – como um dos critérios para o índice de participação do ICMS a ser obtido pelos municípios. Diante do que está posto, estamos frente à formulação de um problema: quais são os modos de subjetividade produzidos a partir da supracitada política?

A *qualidade* sobre o ensino e os índices educacionais estão frequentemente presentes nos discursos políticos e são o mote de atenção dos governantes, sobretudo quando o foco é a alfabetização. Para isso, estratégias são elaboradas, com vistas ao avanço dos índices educacionais. Ao mesmo tempo, docentes também se tornam alvos quando tais índices passam a ter grande relevância, tornando-se coadjuvantes de programas, projetos e planos que indicam o seu fazer.

Citam-se alguns programas e projetos mais recentes voltados para a alfabetização, instituídos pelos diferentes entes federados: o Projeto Piloto de Alfabetização Ayrton Senna (2008), implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, em parceria com Instituto Ayrton Senna; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012); o Plano Nacional de Alfabetização (2019), que buscou implementar uma metodologia de alfabetização baseada em evidências científicas, com foco no método fônico; o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023).

⁷ ICMS - Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação.

Retrocedendo um pouco mais no tempo cronológico – final do século XIX, estendendo-se ao século XX –, identificamos diferentes movimentos nacionais na educação e a história dos programas de alfabetização no Rio Grande do Sul, que, por óbvio, estão diretamente ligados a eles, com seus desafios e impactos ao longo do tempo. No estado sul-rio-grandense, com as primeiras escolas públicas criadas no período imperial, a educação formal era privilégio de poucos, restrita às elites urbanas. A maior parte da população rural e urbana de baixa renda permanecia analfabeta. A Lei de 15 de outubro de 1827⁸, que determinava a abertura e funcionamento de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império do Brasil, teve pouco efeito prático na região sul, devido à falta de recursos e infraestrutura.

Ao nos debruçarmos sobre os vestígios dos acontecimentos em nosso país, observamos os movimentos que ocorreram em nome de uma necessidade de organização estrutural da educação ou, ainda, segundo Mortatti (2004, p. 13), “a importância estratégica da escolarização das práticas sociais de leitura e escrita, no âmbito de um ideal republicano de educação do povo”. Vê-se que a escola sempre esteve servindo aos interesses dos diferentes governos. De lá para cá, muitos movimentos políticos ocorreram com iniciativas nacionais e estaduais.

A análise dos estudos documentais de Mortatti (2000) aponta para a persistência de uma certa tensão entre semelhanças e diferenças, no que se refere aos anúncios e necessidades em alfabetização. Todos os movimentos políticos voltados à educação e, especificamente à alfabetização, definem, como se fossem palavras de ordem, o fazer pedagógico dos professores nos diferentes momentos vividos, e suscitaram diversas discussões acerca das concepções de alfabetização e letramento.

Magda Soares (2017), em sua obra *Alfabetização e Letramento*, discute o conceito de alfabetização, ponderando divergentes significados atribuídos a ele e aos métodos em alfabetização, que a depender da sua ênfase, podem se aliar a um ou outro. O debate, há tempos, paira sobre dois pontos. Leitura e escrita como “o domínio da ‘mecânica’ da língua escrita. [...] A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” (Soares, 2017, p. 17). Ou, ainda, leitura e escrita como “compreensão de

⁸ As informações sobre a Lei de 15 de outubro de 1827 foram retiradas da página do Ministério da Educação.

significados expressos em língua escrita ou expressão de significados por meio da língua escrita [...] a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão” (Soares, 2017, p. 17).

Embora se estabeleça um debate sobre um ou outro sentido para a alfabetização, a autora pondera que ambos conceitos não implicam veracidade ou falsidade de um ou outro. A esses dois, adiciona um terceiro sentido, apontando para o aspecto social, afirmando que “a conceituação de alfabetização não é a mesma em todas as sociedades” (Soares, 2017, p. 19). O conceito de alfabetização está atrelado a características culturais, econômicas e tecnológicas de cada sociedade; isto é, o sentido atribuído à alfabetização está estreitamente relacionado a uma função atribuída pelo social.

A alfabetização, em pauta desde muito, suscita tentativas de análise para o que se considera um problema a ser resolvido. Segundo Soares (2017), tais tentativas tratam a questão de forma independente, a partir de dados que resultam de diferentes perspectivas do processo de alfabetização. Inúmeros movimentos políticos ocorreram em torno do cenário educacional, atrelados às perspectivas assumidas.

Descritos por Mortatti (2000), num recorte entre os anos de 1876 e 1994, ocorrem quatro momentos voltados à alfabetização, a saber: (1) a publicação da *Cartilha Maternal*, escrita pelo português João de Deus, o “método João de Deus”, divulgado, no Brasil, no início da década de 1880, por Antônio da Silva Jardim, que propôs reformas no ensino tradicional praticado à época; (2) o momento em que ocorre uma forte disputa entre o “revolucionário” método analítico e os tradicionais métodos sintéticos para o ensino da leitura; (3) a disputa, em meados da década de 1920, entre defensores do método misto (analítico-sintético) e defensores do método analítico, que foi sendo amenizada a partir da tendência crescente de relativização da importância do método; (4) a “revolução conceitual”, ao final da década de 1970, proposta pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro (1984), elevando a alfabetização a campo de conhecimento.

Recentemente, ainda houve um movimento que trouxe as bases da neurociência com contribuições à alfabetização, e que se colocou como um quinto movimento, fazendo referência à pesquisa de Mortatti (2021). Isso gerou um tensionamento, uma vez que a própria autora não vê esse último como um quinto movimento, pois não há conexão ou elementos de transição, e sim a proposição de

um rompimento total com o que se preconizava à época, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, com foco no letramento e o construtivismo como uma abordagem amplamente discutida. Parece ter havido um retrocesso no que diz respeito à articulação de diferentes conceituações de alfabetização, avanço que Soares (2017) apontou ter ocorrido a partir do surgimento do conceito de letramento.

Dentre os vestígios históricos apresentados, as proposições de administradores, legisladores e intelectuais, diante do sentido de alfabetização ao qual estavam aliados, trouxeram à pauta a questão do método em alfabetização, conduzindo o “como fazer” docente. Como exemplo dessas deliberações políticas, citam-se os *Testes ABC*, de Lourenço Filho (1974), uma estratégia de governo pensada para resolver o problema específico de uma população de estudantes e avaliar o desempenho dos professores dessas crianças.

Os Testes ABC podem ser vistos como uma estratégia política, na medida em que seu emprego nas escolas primárias, no Estado de São Paulo, no início da década de 1930, intencionou produzir conhecimentos sobre as aprendizagens dos alunos e o trabalho dos professores, a fim de facilitar a organização do ensino. Além disso, projetava, simultaneamente, tornar mais eficiente o sistema de ensino e reduzir os gastos com a reprovação (Lima, 2007). Os referidos testes permitiram intervenções na população estudantil, com a intenção de organizá-la em grupos mais homogêneos, legíveis e, portanto, mais fáceis de administrar.

Os vestígios apontados podem estar relacionados à compreensão dos gestores de diferentes governos acerca da alfabetização e que os levam a assumir um sentido ou outro desta. As políticas educacionais elaboradas e postas em funcionamento, em muitos momentos, se apoiaram na questão dos métodos de ensino, possivelmente diante do entendimento de que o método mais eficaz promove mais rapidamente a elevação dos índices educacionais, principalmente nas políticas mais recentes voltadas à alfabetização. Essa busca pelo imediatismo em elevar os índices, que se apresenta muito fortemente na atualidade, parece estar mais voltada a interesses econômicos do que à aprendizagem dos estudantes em si.

Como é possível depreender dos movimentos que tivemos no passado, vinculado ao cenário nacional, o Estado do Rio Grande do Sul também foi marcado por eles. Dito isso, é importante ressaltar que as diversas políticas educacionais voltadas à alfabetização trazem em seu escopo uma série de proposições: formação docente, por vezes material estruturado, monitoramento das aprendizagens, entre

outros elementos que, de algum modo, atravessam o cotidiano da escola. A proposição dos métodos de alfabetização está imbricada nesses movimentos, sempre presentes, ora explicitamente, ora implicitamente, mas sempre presentes, prescrevendo a prática docente.

Diante do exposto, provoca-se a pensar acerca da subjetividade na alfabetização frente a todos esses mecanismos políticos suscitados, mas especialmente sobre a articulação política atual, o ICMS Educacional, definindo-se como foco deste estudo. A subjetividade compreendida como produção, que ocorre a partir de uma heterogeneidade de forças, é parte do estudo, consoante às ideias de Félix Guattari (2006).

Os movimentos políticos voltados à alfabetização produzem modos de subjetividade sobre os sentidos desta. A subjetividade assim compreendida não é algo estático e permanente, ao contrário, está em constante movimento. Segundo o autor, a produção de subjetividade decorre de diferentes esferas, sociais, políticas, econômicas e culturais, as quais maquinam percepções, sentimentos e interações com o mundo.

A presente investigação situa-se no contexto da elaboração da Lei nº 15.766, de 20 de dezembro de 2021, instituída por determinação da Emenda Constitucional nº108/2020 e as possíveis forças que essa política exerce sobre a alfabetização. O destaque pelo interesse nesse recorte do presente estudo ocorre em função do maior peso que a legislação estadual atribui ao índice de qualidade da alfabetização na composição geral do Índice Municipal da Educação do Rio Grande do Sul (IMERS).

A Lei supracitada dispõe sobre a parcela do ICMS pertencente aos municípios e, na sua redação, explicita como passa a se dar essa relação com a educação. Para compreensão desta relação, atentou-se também ao Decreto nº 56.679, de 5 de outubro de 2022, que institui o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS, cuja ocorrência passou a ser anual, com a finalidade de compor o IMERS.

A distribuição do ICMS aos municípios está condicionada a diversos fatores, quais sejam: o Valor Adicionado Fiscal (VAF), calculado pela diferença de compra e venda de mercadorias e serviços no município (65%); a população (5,6%); a área (7%); o número de propriedades rurais (4,9%); a produtividade primária (3,5%); o inverso do valor adicionado per capita (2%); a pontuação no Programa de Integração

Tributária (PIT) (0,6%); e a Participação no Rateio da Cota-Parte da Educação (PRE) (17%). O IMERS é um indicador que compõe a PRE, sendo que o índice de qualidade alfabetização representa 40% da sua composição, junto a outros três indicadores (índice de qualidade dos Anos Iniciais - 35%, dos Anos Finais - 15% e índice de Aprovação - 10%).

Para compor o IMERS, a avaliação externa de larga escala do Rio Grande do Sul, o SAERS, passa a avaliar os estudantes das escolas públicas dos 2º anos, 5º anos e 9º anos do Ensino Fundamental e os estudantes do último ano do Ensino Médio. Estes são aferidos anualmente, e os dados extraídos da avaliação são divulgados aos municípios, Secretarias de Educação e, por conseguinte, aos diretores das unidades escolares e professores.

Na ocasião da implementação da citada Lei, articulou-se a implementação de um programa que atua no bloco de alfabetização e que inclui formação continuada docente, material didático complementar, monitoramento das aprendizagens em três momentos ao ano e um sistema de premiação às escolas públicas que obtiverem os melhores resultados na avaliação em larga escala, assim como o apoio às escolas que obtiverem resultados insatisfatórios.

Para viabilizar o objetivo principal deste estudo:

(1) situa-se o contexto político e social no qual o ICMS Educacional foi elaborado, pautando-se nos estudos de Laval (2004);

(2) identificam-se os aspectos que compõe a política nacional, por meio da normativa da Emenda Constitucional nº 108, de 2020, que, entre outras coisas, versa sobre os critérios de distribuição da cota municipal do ICMS, e a legislação sul-rio-grandense, a partir da Lei nº 15.766, de 20 de dezembro de 2021, que dispõe sobre a parcela do produto da arrecadação do ICMS;

(3) abordam-se os estudos sobre subjetividade de Félix Guattari (1985; 2006);

(4) *cartagrafam-se*⁹ as linhas do rizoma de subjetividades produzidas na alfabetização, debruçando-se sobre os estudos de Rolnik (2015), Deleuze (1995; 1996; 2010; 2019), a partir da institucionalização do ICMS Educacional.

A política de vinculação da distribuição do ICMS aos índices educacionais no Rio Grande do Sul configura um mecanismo de produção de subjetividade nos sentidos da alfabetização da rede pública, e opera através de uma complexa

⁹ A palavra *cartagrafar* é uma composição da pesquisadora, numa junção das palavras *carta* e *cartografia*, com a intenção de expressar a tentativa de uma montagem cartográfica a partir da escrita de cartas.

maquinação, gerando pressões, expectativas e incentivos que, possivelmente, moldam o modo como as professoras alfabetizadoras percebem a si mesmas, seu trabalho e sua relação com a comunidade escolar. Estabelece-se um campo de forças que atua diretamente na subjetividade da alfabetização.

A pesquisa se faz numa tentativa cartográfica pelas cartas, ou seja, *cartografias*, assumida como método. Em consonância, as cartas presentes nesta investigação não se configuram como elementos suplementares, mas como modo de funcionamento que integram o próprio movimento da pesquisa. Ao evocar presenças de diferentes pessoas, acionar afetos e tensionar os modos de narrar o real, elas operam como inscrição da experiência e de expressão da implicação da pesquisadora com o campo investigado. Nessa perspectiva, a escrita epistolar torna-se, não apenas um recurso estético, mas estratégia de pensamento, capaz de cartografar os modos de subjetividade que atravessam o território da pesquisa.

Cartografia

A experiência de leitura de cartas literárias produzidas por Virgínia Woolf (2023) e Franz Kafka (1997), além de obras, também literárias, como *Griffin e Sabine*¹⁰ e *Cartas Extraordinárias*¹¹, provocam afetos e mostram possibilidades nesse modo de contar sobre o vivido e expressar os sentimentos. Por meio de cartas, é possível comunicar sobre encontros e acontecimentos. Este modo de escrita permite mobilidade em determinado campo.

Já tomada pelo problema que gera esta pesquisa, antes mesmo de iniciá-la, em um momento de formação continuada com um grupo de professoras alfabetizadoras, tomou-se a iniciativa de propor a elas a leitura de uma carta elaborada previamente por esta pesquisadora, na função de condução e mediação do momento formativo. A missiva versava sobre as experiências docentes da remetente em alfabetização, e questionava às destinatárias sobre as suas práticas pedagógicas cotidianas, guiadas pelos sentidos de alfabetização assumidos.

Uma cópia da carta escrita foi entregue a cada professora presente para uma leitura individual. Em seguida, propôs-se a elaboração, também individual, de uma resposta para o seu conteúdo. Pretendeu-se estabelecer um diálogo silencioso para a compreensão do modo como estas professoras compreendem o processo de alfabetização e os desdobramentos dele no cotidiano escolar. O movimento de troca de cartas produziu muita matéria para pensar sobre os processos de produção de subjetividade no campo minado da alfabetização, atravessado por metodologias salvacionistas com vistas à eficácia.

A experiência relatada gerou o interesse de tecer parte deste estudo por meio de cartas, um modo de percorrer e se movimentar em um território a ser explorado. Inicialmente, o anseio era de movimentar o problema da pesquisa com a troca de cartas com um grupo de professoras alfabetizadoras. Contudo, dada a necessidade de uma demorada leitura, leitura de novo e de novo..., para a compreensão dos conceitos que dão sustentação à investigação – um território novo para a pesquisadora –, optou-se em abrir mão da troca de cartas, porém, mantendo a escrita delas. Tem-se a intenção de, concluído este estudo, iniciar uma nova etapa,

¹⁰NICK, Bantock. *Griffin e Sabine*: Uma correspondência Extraordinária. São Paulo: Marco Zero, 1994.

¹¹USHER, Shaun (org.). *Cartas extraordinárias*: a correspondência inesquecível de pessoas notáveis. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 2014.

dando continuidade à pesquisa, através, então, da troca de cartas com as alfabetizadoras.

A composição entre cartografia e cartas literárias resulta em uma tentativa. A investida se faz em uma montagem para uma cartografia com a escrita de cartas. Portanto, a fim de *cartografar* a produção de subjetividade na alfabetização, elegeu-se, como “um modo de fazer” a pesquisa, o endereçamento de cartas e o direcionamento destas a pessoas diversas. A escolha dos destinatários propõe canalizar a pesquisa àqueles que trazem potência para a produção deste mapa.

A escrita de cartas a diversos se propõe a funcionar como uma espécie de desenho geopolítico que vai se constituindo a partir dos endereçamentos eleitos. Segundo Cunha (2022, p. 27), significa:

recorrer a linhas, pontuações, diferenciar dimensões e distingui-las enquanto natureza, demarcando a circulação de intensidades, das séries e dos códigos (que podem se sobrecodificar), dispondo, enfim, de vários elementos na composição ou desenho de um diagrama.

A remetente expressa, por meio da escritura, as descobertas e as denúncias. As memórias, recriações e o imaginário se misturam para dar vida àqueles a quem se destinam as missivas. As cartas movimentam a pesquisa. Elas são a expressão do que pulsa, do que é sentido e quer ser contado sobre o ICMS Educacional.

Aqueles e aquelas a quem se dirigem as cartas, embora por vezes com nomes fictícios, são reais, pessoas ou instituições com as quais a pesquisadora se depara durante a investigação ou que a temática da pesquisa suscitou lembranças. Estes e estas apresentam potencial para mostrar o funcionamento de uma articulação política e os modos de produção de subjetividade na alfabetização.

As nuances do que é tecido nas cartas, em momentos diferentes desta investigação, vão apresentando os fios de uma política, as inquietações, as problematizações, os encontros, o acaso, os movimentos e algumas linhas de fuga. As cartas dispostas entre o texto acadêmico fazem o contorno acerca do problema proposto e apontam provisórias respostas.

Apesar dos diferentes destinatários, as escritas não são expedidas, não funcionam como correspondências particulares. Aqui, se fazem em ensaios a serem lidos por quem quer que seja. Ao escrevê-las, a pesquisadora assume implicações do seu corpo na investigação, sem tornar o outro um objeto distanciado da sua observação (Costa, 2013).

O interesse está nas intersecções existentes entre as diferentes comunicações assíncronas com os diversos destinatários, na busca pelo que há em comum e recorrente nos rastros do cotidiano. As epístolas são escritas em adjacência aos conceitos que dão sustentação à pesquisa e ensaiam mostrar o modo como a subjetividade é produzida coletivamente por forças macropolíticas.

Quer se apresentar o funcionamento de um mecanismo político, as linhas que o compõem e as suas conexões. Através das palavras de Deleuze e Guattari (1995, p. 16), busca-se “mostrar até que ponto do rizoma se formam fenômenos de massificação, de burocracia, de *leadership*, de fascistização¹², etc., que linhas subsistem, no entanto, mesmo subterrâneas, continuando a fazer obscuramente rizoma”. Apresenta-se o mapa do mecanismo do ICMS Educacional como um rizoma, a multiplicidade de linhas provisórias que o constitui e os seus deslocamentos.

Ao tomar a subjetividade como parte do funcionamento do rizoma que se espalha, pode-se transpassar para a formação dos fenômenos da alfabetização e como são produzidos. A produção de subjetividade na alfabetização se dá através de forças, incluindo políticas educacionais, contextos escolares, interações entre sujeitos, processos de formação contínua, entre outros fatores que atravessam o cotidiano escolar.

A cartografia nos permite apreender os modos de subjetividade produzidos pela política que insere os índices educacionais - cujo cálculo para sua constituição conta com maior peso na alfabetização - como um dos critérios para o índice de participação do ICMS a ser obtido pelos municípios. Tal política, que envolve um conjunto de elementos objetivos e subjetivos, requer uma “análise em movimento, intempestiva, rizomática” (Cunha, 2022, p. 33).

Pesquisar de modo cartográfico, segundo Cunha (2022, p. 26):

significa localizar as redes de significação, com as quais, cada elemento que remete a esta realidade tem uma função - funciona - na constituição (maquinação) de uma singularidade própria, tem um sentido no processo de constituição de um plano específico.

¹² Para os autores Deleuze e Guattari (1995), trata-se de um processo, não apenas macropolítico, mas sobretudo, micropolítico, que atravessa a vida cotidiana, as relações sociais e os desejos, de modo a sustentar a sujeição e a exclusão. Nesse processo, os sujeitos participam ativamente da própria dominação.

Nesse sentido, buscam-se elementos constituintes do ICMS Educacional, que funcionam como linhas de força que se cruzam e se modificam, produzindo subjetividades.

O que esta pesquisa faz é cartografar algumas linhas deste rizoma de subjetividades produzidas. Deste modo, o rizoma se traduz na soma dos indícios [as próprias linhas que compõem o ICMS Educacional], dos seus extratos [o modo como a alfabetização é afetada pela lei] e no desenho [linhas, incidência de cruzamentos].

Assim como os geógrafos, o ato de cartografar se faz no desenho dos territórios, que acompanham o tempo e seus movimentos e, por isso, é mutável, flexível. Cartografar aqui se traduz no desenho, no delineamento dos elementos existentes na lei em questão, nos documentos que dão sustentação a ela e nos afetos das cartas desta pesquisa. Nos aproxima de um “lugar de resistência aos regimes de saber e poder e suas estratégias de replicação do humano” (Cunha, 2022, p. 32). Investiga-se onde estão esses tensionamentos no território da alfabetização.

Consoante aos autores Deleuze e Guattari (1995, p. 21):

o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação.

É um processo contínuo de mapeamento de tais intensidades, fluxos e rupturas presentes no campo pesquisado, buscando captar a multiplicidade dos agenciamentos¹³, as linhas de fuga¹⁴, os lugares de resistência e os pontos de tensão que constituem os fenômenos sociais e culturais. A tentativa é mapear as linhas que operam nesse território, dando atenção ao entre, “que opera pelo

¹³ *Agenciamento*, conceito elaborado pelos autores Deleuze e Guattari (1995), especialmente na sua obra *Mil Platôs*, que designa uma composição heterogênea de elementos (corpos, signos, afetos, práticas, objetos, fluxos, palavras), que se conectam provisoriamente para produzir algo - um efeito, um sentido, uma função, um modo de vida. Os autores consideram o funcionamento semiótico - a expressão (signos, discursos, enunciados) -, e o funcionamento material - o conteúdo (corpos, ações, afetos) na articulação de um agenciamento.

¹⁴ Termo elaborado pelos autores Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), para determinar o que eles denominam de agenciamentos, atuando como um fator que permite que seja adaptada a mudanças, as quais podem estar associadas a novos fatores sociológicos, políticos e psicológicos. Trata-se de um movimento de desterritorialização, ou seja, de rompimento com os territórios fixos (normas, identidades, instituições, estruturas sociais). Ao longo da dissertação, este conceito será abordado e melhor explicitado.

combate-entre forças do logos científico e a experimentação-vida, assim, não se cessa de problematizar o consenso, bom senso e senso comum das metanarrativas” (Matos, 2022, p. 145). A investigação gira em torno das linhas do ICMS Educacional e os seus signos, que produzem o sentido do aprendizado, principalmente na alfabetização.

Nessa perspectiva, não se trata de pesquisar o que pausa em uma superfície ou território da política em questão, recortado. Concerne, antes de qualquer coisa, significar os modos ou os estados concretos nos quais a vida se engendra e é engendrada por conexões materiais e imateriais, conexões que a cartografia tenta desdobrar, os acoplamentos de sentidos vindos das experiências que atualizam novos sentidos (Deleuze, 1974).

Cartografar os elementos de produção da subjetividade sugere um debruçar-se sobre documentos e, além disso, sobre episódios do passado e do presente, que se mostram potenciais para fins de estabelecer relações entre o que está previsto e registrado e os seus possíveis efeitos.

Para esse rastreio, a pesquisadora não se coloca de fora, mas como professora alfabetizadora e gestora, que vivencia cotidianamente os movimentos, também experimenta as forças das macropolíticas que atravessam as instituições e que provocam afetos. A pesquisadora não assiste, mas se envolve, experimenta, tem uma posição política, age e, por vezes, intervém. O mapa que se desenha “é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida ‘competência’” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 21).

Este texto é uma tentativa de fazer o mapa de um mecanismo político, uma experimentação, algo que se faz junto com o território da alfabetização. Exige presença, ação e movimento. Mapeia-se escrevendo cartas para Caroline, Luan, Lourenço Filho, Jorge, Carlos, Alice, Gregor, assim como para instituições, por isso, uma certa cartografia acontece no ato desta pesquisa. Mobilizam-se afetos provocados por essa política.

Àquele que prescreveu uma estratégia para a alfabetização

Caro Professor Lourenço Filho,

Recentemente, tive a oportunidade de ter em minhas mãos a sua obra *Testes ABC - Para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita* (1974)¹⁵. Da leitura, mesmo tentada a tecer críticas, não posso deixar de observar o seu esforço em buscar avanços no ensino, em especial para a questão da alfabetização diante dos desafios que se apresentavam em sua época.

No prefácio escrito pelo senhor, de cara, logo no primeiro parágrafo, há elementos que eu poderia facilmente me contrapor. Contudo, quando você diz que sua obra tem o objetivo de verificar o nível de maturidade requerido para a aprendizagem das crianças que procuram a escola primária, compreendo que fala de um outro tempo. Destaco a parte que descreve "*das crianças que procuram a escola*". Uma época em que a escola não era para todos.

Vês, professor Lourenço, essa é apenas uma das distinções entre o seu tempo e o meu tempo. O que propunha, foi muito anterior à garantia do acesso gratuito à escola, preconizado pela Constituição Federal de 1988. Praticamente, cinquenta anos depois da divulgação de sua obra. Isso mostra que os possíveis tensionamentos que intento nessa carta,

¹⁵ Conforme consta no prefácio escrito pelo professor Antônio Gomes Penna (2008), na 13ª edição da obra *Testes ABC: Para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, de autoria do professor Manoel Bergström Lourenço Filho, tal obra foi produzida e apresentada em 1928, através de uma comunicação oficial para um público de educadores.

precisam considerar os contextos do passado. Prometo que tentarei.

Mas, sabe, ainda que eu tenha críticas a fazer em relação aos seus testes de maturidade, no contexto social e político à sua época, considerando as adversidades de um país como o nosso, é necessário dar crédito às suas tentativas. Os seus escritos demonstram uma preocupação genuína com o número expressivo de pessoas de quinze anos ou mais, que não eram capazes de se expressar através da escrita, tampouco realizar a leitura de um bilhete.

Pois bem, quero dizer-lhe que em 2025, a alfabetização ainda se configura como um desafio e considerada um problema a ser resolvido. Contudo, num contexto social bastante diferente do seu. Os dados apontam para um percentual bem menor de pessoas não alfabetizadas, mas as necessidades que se impõem à educação hoje, são de outra ordem.

Em seus estudos sobre as novas (hoje velhas?) tendências para educação primária, conforme descreve em sua publicação, traz aspectos que se, simplesmente transportados para os dias atuais, suscitam alguns questionamentos. Do meu ponto de vista, obviamente deslocados no tempo cronológico, suas propostas ferem os princípios de uma educação inclusiva e equitativa. Tentarei explicar-lhe porquê penso desse modo.

Como você afirmou, houve um esforço empregado na organização de meios que verificassem a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, com o objetivo de homogeneizar as classes de estudantes, imprimindo-lhes maior rendimento.

Ao me deparar com a sua obra, logo fiquei me perguntando o porquê do nome "ABC". Obtive a resposta à esse questionamento inicial ao ler outra passagem da sua produção. Se refere àquela em que você afirmou que seria possível classificar os alunos em três grupos gerais, o grupo A, o grupo B e o grupo C, dependendo do que deles se pudesse esperar.

Continuando a leitura da sua obra, compreendi que os grupos seriam formados a partir de testes psicométricos aplicados, e que definiriam os estudantes que, nas condições comuns do ensino, pudessem rapidamente aprender, ou seja, num só semestre letivo; os que normalmente viessem a aprender no decurso de todo o ano; e as crianças menos amadurecidas, que só lograriam a aquisição da leitura e da escrita nesse prazo, quando fossem dedicadas atenção especial em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação, ou mesmo certo trabalho corretivo.

Sua proposta ainda considera que as testagens fossem utilizadas como um diagnóstico inicial, permitindo um prognóstico dos resultados do trabalho escolar. Esse seria o parâmetro para a organização das turmas, na intenção de que fossem praticamente homogêneas.

Professor Lourenço, diante do que expôs, fiquei pensando como podemos, mesmo diante das testagens propostas por você, antever que determinado grupo irá aprender com rapidez, dentro de um semestre, outros que irão levar todo o ano letivo e, por fim, o terceiro grupo, somente se uma intervenção for feita.

Existem uma série de elementos a serem considerados para a aprendizagem para além do aspecto cognitivo.

Fico particularmente impressionada com a ideia de que crianças podem e devem ser classificadas. Embora já tenha se passado quase um século da aplicação de seus estudos, o senhor acreditaria se te dissesse que ainda há escolas que classificam e agrupam os estudantes pelo seu desempenho? Acredito que não utilizem mais os seus testes para isso, mas de fato, classificam.

Ouso questionar, com todo o respeito, será que todos os pequenos seres humanos que adentram uma sala de aula, com suas diferentes histórias, culturas e personalidades, podem realmente ser compreendidos por um conjunto de questões padronizadas? E quanto ao impacto dessas classificações? Não seria possível que, ao rotular uma criança como "não pronta" ou "abaixo da média", o senhor estivesse condenando-a a uma trajetória de autoimagem negativa?

Mas, deixa lhe contar. Na atualidade, temos uma política para a educação, que de certa forma, classifica os estudantes em categorias, através de avaliações em larga escala. O nível de proficiência dos estudantes os classificam em: *abaixo do básico*, onde o desempenho foi insuficiente, com lacunas importantes no aprendizado; *básico*, com desempenho mínimo esperado, mas ainda com a necessidade de aprofundamento; *adequado*, em que o desempenho está em conformidade com as expectativas para a série/ano avaliado; e *avançado*, em que o desempenho encontra-se acima do esperado, demonstrando domínio dos conteúdos e habilidades. Somente não existe a proposta de

agrupá-los conforme tal classificação. Então, até aí, tudo bem... a depender das ações diante desses resultados.

Considerando que o processo de aprendizagem não fica restrito somente ao aspecto cognitivo, mas que pode ser atravessado por inúmeros fatores, inclusive condições socioeconômicas, a atuação frente aos resultados dos testes padronizados, deveriam desencadear ações em todas as esferas da sociedade, com um investimento massivo, para além da educação, também no âmbito da assistência social, da saúde e da cultura para a população.

Que esses testes não sirvam somente para imputar o quê fazer no território pedagógico/metodológico da alfabetização. Trago este ponto, porque tais testes cognitivos não são neutros, são compostos por um ideal de educação tecnicista, pelo desenvolvimento de habilidades e competências que atendem a uma lógica de sociedade.

Com isso, preciso dizer-lhe, que as suas intenções em relação às aprendizagens na alfabetização foram talvez, mais genuínas do que as que se apresentam nos dias de hoje. Ainda que eu tenha críticas a fazer a sua proposta, considero que ela carregou uma preocupação com o processo de aprendizagem e a necessidade de alfabetizar uma população, que em grande número apresentava-se analfabeta.

Te conto que hoje, as enunciações de toda a ordem no âmbito da educação, versam sobretudo, sobre o produto final, uma preocupação imensa com os indicadores de aprendizagem, beirando a

irracionalidade, levando gestores à práticas absurdas para obter elevados índices de aprendizagem, mas não parecem levar em consideração o processo do aprender e a formação humana. Até porque a maioria dos gestores políticos, não tendo formação pedagógica, não compreendem os processos educativos e levam em consideração, sobremaneira, os aspectos administrativos, pautados em resultados, em eficiência, arraigados à uma lógica de desempenho e produtividade.

Se os elevados índices de aprendizagem, extraídos das avaliações em larga escala estiverem pareados à uma sociedade que se mostra menos violenta, com condições mais equânimes, em que todas as crianças tenham seus direitos básicos garantidos, em que a sociedade como um todo seja capaz de tecer críticas ao funcionamento de uma sociedade que se pauta na produção e no consumo, demonstrando ações voltadas à sustentabilidade, entre outras coisas, me rendo à política elaborada e posta em prática hoje.

Contudo, ao que parece, os recentes movimentos para elevação dos indicadores de aprendizagem não andam na mesma velocidade das ações em outros setores da sociedade e tampouco promovem avanços na sociedade como um todo. Pondero que a educação e as instituições escolares se vêem sozinhas nesse ensejo.

Dito tudo isso, professor Lourenço, talvez fosse prudente lembrar que os números, embora úteis, nunca conseguirão abarcar toda a riqueza da experiência humana. Embora sua intenção de personalizar o ensino seja louvável, a segregação das crianças em diferentes grupos, com base em testes, pode gerar um efeito

contrário ao desejado. Em vez de promover uma educação adaptada às necessidades de cada estudante, essa prática pode cristalizar diferenças e criar um ambiente onde certas crianças são vistas como "menos capazes".

Enfim, a educação que foi pensada para o ontem, aquela pensada para o hoje e a ser pensada para o amanhã, deveria considerar a aprendizagem como processo inclusivo, que valorize e respeite as diferenças de toda ordem para uma formação que inclua, para além do aspecto cognitivo, dimensões como a ética, a afetividade, a política, o social e também o estético.

Com os meus mais sinceros cumprimentos,

Nicole

A você, que tem solução ao *problema* da alfabetização

Cara Psicopedagoga,

Você desligou o telefone sem que tivéssemos nos despedido. Receio que tenha ficado bastante contrariada por não ouvir o que queria. Intrigou-me o assunto da nossa rápida conversa. Escrevo-te por sentir necessidade de resgatá-la e falar sobre algumas questões que foram suscitadas por você.

Você não ficou satisfeita com a minha resposta, eu sei, você buscava alguém que pudesse apoiar a sua compreensão e agir sobre ela. Infelizmente, diante do seu posicionamento, acessou a pessoa errada, sinto muito. Ou nem tanto assim..

Eu entendo que existem diferentes correntes de pensamento na educação e, em específico, diferentes modos de pensar as práticas alfabetizadoras. Contudo, querer que todas as escolas uniformizem as suas práticas por acreditar em uma metodologia específica para alfabetizar me deixou um pouco surpresa.

E a respeito de ter me perguntado se eu estava a par dos últimos estudos acerca da eficiência de determinado método.. Me dá até preguiça de começar a falar algo a respeito. Criticar as escolas em que as crianças que você atende estão matriculadas, porque os seus cadernos não têm "exercícios sistematizados" o suficiente, foi um argumento bastante frágil ao meu ver.

Sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças que acessam o seu espaço, não sei de que ordem são, você não as explicitou, mas penso que não

podemos afirmar que tenham derivado de uma metodologia específica para alfabetizar, ou a falta daquela que você fez referência.

Desculpe-me, fiquei um tanto irritada com as suas posições e, mais do que isso, com a sua forma impositiva de expressá-las, assim como a sua indisposição ao diálogo.

Acredito que a alfabetização, diante do entendimento que faço desse processo, exige uma gama muito maior de propostas. Querer me convencer que todas as escolas, de uma rede inteira, deveriam seguir um determinado método sintético - você citou até um método bastante comercializado que promete eficiência na alfabetização - não me parece ser a solução para o problema que suscitou.

Não vou aqui fazer críticas a nenhum método, mas preciso te dizer que acredito que esses não deveriam ser o cerne das discussões acerca da alfabetização. Queremos que todas as crianças aprendam a ler e escrever para que possam ampliar a sua participação em situações sociais comunicativas e serem capazes de tecer críticas a determinados funcionamentos da nossa sociedade. A leitura e a escrita são habilidades necessárias e potentes para posicionamentos individuais e coletivos, mas, para isso, não basta saber codificar e decodificar signos.

Eu sei, existe uma grande pressão para que, ao final do segundo ano do Ensino Fundamental, as crianças tenham desenvolvido uma série de habilidades que estão explícitas nas Matrizes de Referência das avaliações externas em larga escala. Não digo que essas habilidades não sejam importantes, mas não

podemos fazer da escola o espaço de treino delas, como você sugere.

Uma pena que a ligação tenha sido interrompida, pois teria interesse em ouvir outros argumentos seus. Continuo...

No meu entendimento, não podemos deixar de lado estratégias pedagógicas que promovam a compreensão, o pensamento crítico e o prazer pela leitura durante o processo de alfabetização, pois a diversidade dos estudantes e suas necessidades de aprendizagem, que são individuais, singulares, necessitam disso.

Quero lhe dizer mais, as escolas, às quais você se referiu, provavelmente estão considerando isso nas suas propostas, pois se as crianças não têm cadernos cheios, provavelmente participam de uma diversidade maior de experiências que envolvem a expressão, a cinestesia, o lúdico, a poética, etc.

Não tive tempo para te perguntar, mas você chegou a conversar com as professoras dessas escolas? Chegou a ir *in loco* para saber sobre o trabalho que é desenvolvido? Talvez fosse importante.

Enfim, quando quiser continuar a conversa, estou à disposição no mesmo número que você ligou.

Nicole.

ICMS EDUCACIONAL EM FLUXO: INDICADORES DE APRENDIZAGEM NO TERRITÓRIO FINANCEIRO

A quem interessar possa: o ICMS Educacional

A ti, professora alfabetizadora,

Escrevo-lhe para informar sobre a Emenda Constitucional nº 108/2020, que trata do ICMS Educacional, mecanismo em que os estados brasileiros passam a utilizar os resultados das avaliações em larga escala como um dos critérios para distribuição do ICMS aos municípios. Colega, conforme é possível depreender dos documentos, tal articulação suscitaria o aumento dos índices educacionais, que se traduz em maior qualidade educacional, constituindo força de trabalho mais qualificada.

Com isso, questiono: que relações podem ser estabelecidas entre os índices da aprendizagem e a qualidade da educação? Que concepção de qualidade da educação dá sustentação a essa política?

As aferições em larga escala escancaram os indicadores educacionais, que, em geral, se nos debruçarmos unicamente para os números, não são bons. Colegas, compartilho meu sentimento com vocês. Quando vejo esses números escancarados, me entristece o modo como eles são apresentados, em geral, pela mídia. Gostaria de ouvir você sobre as sensações diante disso.

Imputa-se unicamente, aos gestores escolares, aos professores e aos estudantes, a responsabilidade sobre os resultados que são divulgados. Penso que, do modo

como são analisados, desconsidera-se uma série de fatores e desvantagens de diversas ordens no âmbito da educação, igualmente concorrentes para esses índices. Além disso, percebo que as discussões e as publicações acerca dos índices ficam voltadas ao ranqueamento das escolas. Você já prestou atenção na quantidade de reportagens que são divulgadas sobre as escolas que figuram entre os "primeiros lugares" no IDEB, por exemplo?

Mas voltando ao ICMS Educacional, com toda essa articulação política, o Estado se configura como agente regulador, ao passo que as políticas de avaliação interferem na gestão e na organização das escolas. A busca pelo êxito, promovida pelos sistemas avaliativos, acaba por provocar uma alteração na organização e nas nossas práticas pedagógicas, visto que nos vemos compelidos a desenvolver ações que mirem tais resultados - não necessariamente convergentes com as necessidades de aprendizagens estudantis que observamos.

Considero que a política educacional vigente parece ter uma visão restrita do conceito de qualidade na educação. Podemos examinar a questão sob dois ângulos. Primeiro, as avaliações baseadas em testes padronizados - que *medem* a qualidade da educação - negligenciam aspectos cruciais do processo educativo. Entre diversos fatores, cito o pensamento crítico, o desenvolvimento emocional e cultural dos estudantes, as interações sociais na escola, as condições de trabalho docente, a dinâmica curricular. Esses elementos fundamentais são difíceis de quantificar.

O segundo ponto que convido a pensar versa sobre uma dimensão que extrapola os muros da escola, que envolve a atuação do Estado frente a uma série de necessidades macroestruturais, como a concentração de renda, as desigualdades sociais e culturais, que impactam direta ou indiretamente nos indicadores de aprendizagem.

Pondero alguns aspectos positivos na supracitada Emenda Constitucional, quando se estabelece, por exemplo, critérios técnicos para cargos de gestão nas escolas, ao se apontar para a necessidade de redução de desigualdades educacionais, socioeconômicas e raciais no desempenho escolar e o regime de cooperação entre Estados e municípios. Ainda assim, não sei se todas concordam, o aumento dos índices educacionais, por si só, não garante avanços no âmbito educacional. Para isso, é importante que o Estado reconheça e atue sobre os fatores estruturais e sistêmicos que incidem sobre a educação, ampliando as condições para tal.

Espero que possamos ampliar as discussões sobre todos esses aspectos.

Em movimento,
Nicole.

A Lei do ICMS Educacional no Estado do Rio Grande do Sul

Com a finalidade de delinear a Lei do ICMS Educacional elaborada no estado sul-rio-grandense, considera-se relevante situá-la em um contexto nacional. Para tanto, abordar a Emenda Constitucional nº 108, de 2020, que, destaca-se, foi votada sem oposição pelo Congresso Nacional, se faz necessário. A emenda:

altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Brasil, 2020).

Com a alteração, são propostas algumas mudanças na legislação, como: critérios técnicos para cargos de gestão nas escolas; participação de 80% dos estudantes nos exames nacionais de avaliação; evidências de redução de desigualdades educacionais, socioeconômicas e raciais no desempenho escolar; regime de Cooperação Estado/Municípios; e referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular. Além disso, incrementou o sistema de financiamento da educação e o federalismo fiscal no Brasil através da implementação da estratégia de complementação da União, introduzindo a vinculação de indicadores educacionais à distribuição da cota-parte do ICMS aos municípios.

Com essa mudança, o Fundeb passou a ser permanente e aumentou as complementações da União, exigindo que cada estado estabelecesse a distribuição de no mínimo 10% do ICMS com base em “indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos” (Brasil, 2020). Portanto, essa iniciativa ficou conhecida como ICMS Educação, ou ICMS Educacional. Esse novo modelo de complementação do financiamento prevê aumento para 23%, sendo: 10% Valor Aluno Ano Fundeb; 10,5% Valor Aluno Ano Total; 2,5% Valor Aluno Ano Resultado.

No Fundeb, o ICMS Educacional entra como uma das cinco condicionalidades, sendo um critério para a distribuição de recursos. Com isso, apenas estados que avançaram na implantação do ICMS Educacional são habilitados. Caso não haja execução dessa obrigação, a rede estadual e todas as

redes municipais do estado serão inabilitadas a receber os recursos da complementação do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR). A intenção é utilizar os resultados de avaliações nacionais ou de avaliações realizadas pelos estados, em colaboração com os municípios. Os percentuais de vinculação pelo critério de desempenho educacional variam de dez a vinte por cento entre os estados brasileiros.

Com base nos documentos que amparam a articulação suscitada, o ICMS Educacional não é exatamente um mecanismo de financiamento da educação, mas um *incentivo* [termo utilizado em tais documento] que utiliza os resultados de aprendizagem e o aumento da equidade como critério para distribuição de recursos a serem aplicados na educação e também em outras áreas do município. Conforme está exposto no site do MEC, em texto publicado no dia 03 de abril de 2024 e atualizado em 06 de maio do mesmo ano, “fica ainda mais em evidência a relevância de se desenvolver esforço conjunto para melhoria da qualidade educacional dos estudantes do município”.

Com a adequação das legislações estaduais, a partir da alteração descrita na Constituição Federal, há que se considerar três diferentes dimensões como indicadores de avanço educacional, quais sejam: equidade socioeconômica, equidade de cor e raça e evolução da aprendizagem entre ciclos. Ainda assim, nem todos os estados consideram todos esses fatores na sua fórmula de cálculo. A partir de cada uma das dimensões postas, passa-se a monitorar a elevação dos índices de aprendizagem, considerando-se, então, como avanço educacional. Em relação à equidade, considera-se como os indicadores de aprendizagem avançam entre dois grupos ou mais grupos socioeconômicos. A maior parte dos estados considera a avaliação entre ciclos para essa análise.

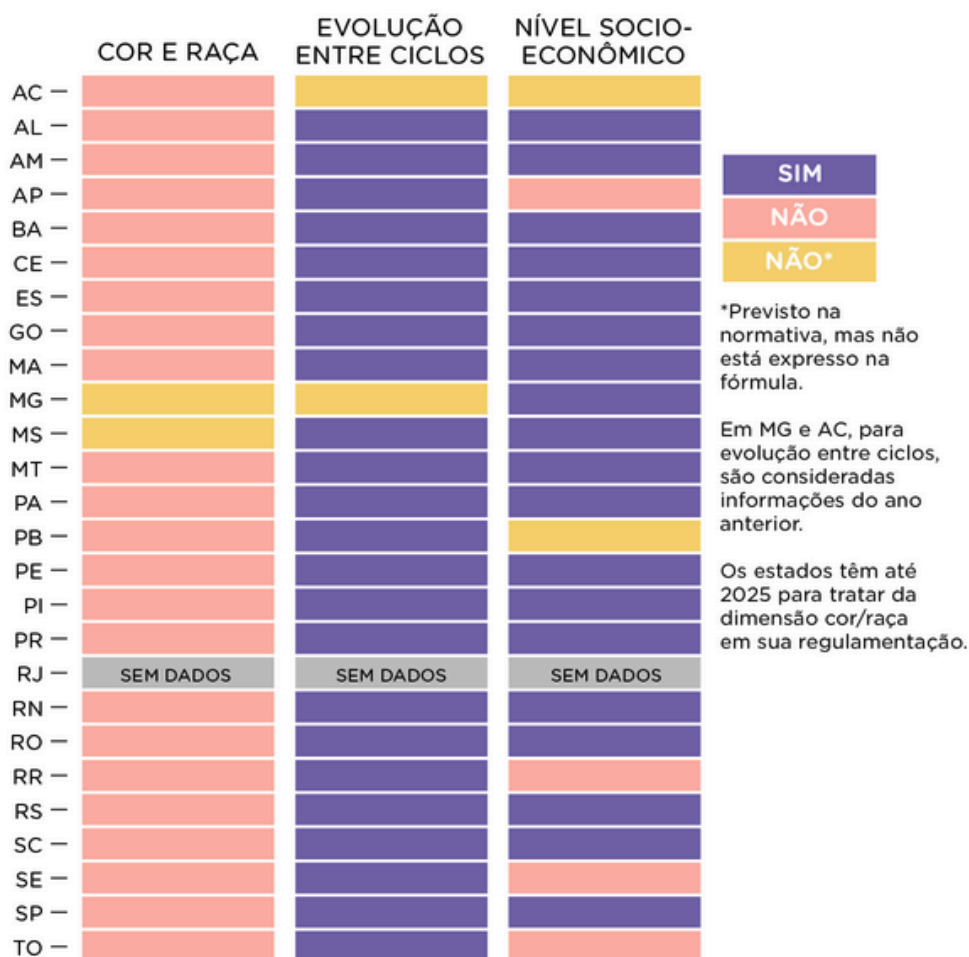
Segue quadro¹⁶, onde se expõem as dimensões de qualidade consideradas por cada estado brasileiro para indicação de avanço educacional:

¹⁶Quadro disponibilizado no site do Nexa Políticas Públicas.

Quadro 1 - Normas que alteram os critérios de distribuição da cota-parte do ICMS aos municípios

NORMAS QUE ALTERAM OS CRITÉRIOS DE DISTRIBUIÇÃO DA COTA-PARTE DO ICMS AOS MUNICÍPIOS

Consideram a equidade dos seguintes aspectos em sua concepção?



Fonte: Projetos, leis e decretos de cada estado.



Fonte: Nexo Políticas Públicas.

Como podemos observar no quadro acima, no estado sul-rio-grandense, são consideradas a evolução¹⁷ entre ciclos de avaliação e nível socioeconômico,

¹⁷O termo *evolução* é utilizado na Lei nº 15766, de 20/12/2021, que versa sobre o ICMS Educacional no Estado do Rio Grande do Sul, ao abordar que o índice municipal de educação, segundo o que está descrito na Lei, refletirá o desempenho nas provas de avaliação da educação da rede básica dos alunos da rede municipal, considerando o nível, a *evolução* e a taxa de aprovação. Por esse motivo, neste texto, manteremos a palavra *evolução* para expressar o mecanismo da lei que prevê a necessidade de avanço contínuo dos resultados de aprendizagem para fins de distribuição do ICMS aos municípios, como um dos elementos utilizados na fórmula de cálculo.

contudo, o fator cor e raça não está previsto enquanto fator de equidade a ser observado nos avanços educacionais.

No Estado do Rio Grande do Sul, a distribuição dos recursos do ICMS municipal, a partir de critérios municipais, passou a ser articulada com a publicação da Nota Técnica da Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, nº 61, de 20 de julho de 2022. O documento detalha a metodologia da proposta estadual de distribuição de recursos do ICMS e versa sobre a relevância da educação no desenvolvimento de um país, bem como no seu crescimento econômico e das diversas análises que apontam os investimentos em educação como fator que promove um retorno positivo sobre o bem-estar econômico, através de certos mecanismos que estão descritos. O documento cita o seguinte trecho:

(1) a educação eleva o capital humano e, por conseguinte, a produtividade dos trabalhadores no mercado de trabalho, com efeitos diretos sobre o crescimento econômico e a redução da pobreza; (2) a educação aumenta a capacidade de inovação de um país, também com impacto sobre crescimento; (3) a educação permite a difusão de novos conhecimentos e absorção de informações e tecnologias desenvolvidas por outros agentes, o que também facilita o desenvolvimento econômico (Hanushek; Wobmann, 2010 *apud* Rio Grande do Sul, 2022, p. 1).

O documento explicita a preocupação com os índices educacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que evidenciam, respectivamente, baixos índices do Brasil em comparação com outros países, e do Rio Grande do Sul em comparação a outros estados brasileiros. Além disso, o texto faz referência sobre o caso do Estado do Ceará, que foi o primeiro a implementar uma política de incentivo aos avanços na educação através da repartição dos recursos para os seus municípios, incluindo, desde 2007, a qualidade educacional dos municípios como critério de distribuição do ICMS.

O principal objetivo exposto em tal Nota Técnica é gerar incentivo à melhora da qualidade da educação no Ensino Fundamental da rede municipal, engajamento dos gestores municipais e de escolas públicas nos resultados de aprendizagem e, além disso, indica que:

os estudos mais recentes reportam que o foco nos conhecimentos dos alunos, mais do que no tempo em que ficam na escola e na taxa de comparecimento, gera mais resultados em termos de melhoria do capital humano e, portanto, no desenvolvimento das nações. Desse modo, políticas que incentivem a qualidade das escolas são primordiais (Rio Grande do Sul, 2022, p. 3).

O Estado do Ceará, que, em 2007, alterou o modo de transferência da cota-parte do ICMS aos municípios, é apontado, no documento, como um caso de sucesso no que se refere à qualidade na educação, citando o que aponta o relatório do Banco Mundial, que este estado é altamente eficiente por apresentar os melhores resultados educacionais do país com menor investimento em relação a outros estados brasileiros (Loureiro *et al.* 2020 *apud* Rio Grande do Sul, 2024). Com a aprovação da Lei Estadual nº 14.023/2007, do Ceará:

do total do ICMS arrecadado, 25% são transferidos aos municípios. Desse percentual repassado, 75% estão vinculados à atividade econômica, e o restante é discricionário. Até então, os repasses tinham como critérios de distribuição a população e o nível de renda municipais. Com o novo critério, as transferências (25% discricionárias) passaram a ser estabelecidas a partir do desempenho de cada município em suas políticas de educação (18%), saúde (5%) e meio ambiente (2%) (Rio Grande do Sul, 2024, p. 4).

São apontados cinco pilares que foram implantados em conjunto e que seriam o motivo dos avanços educacionais. São eles: (1) incentivos financeiros para os municípios que atingiram metas estabelecidas, conforme o citado anteriormente referente à distribuição do ICMS aos municípios; (2) assistência técnica para municípios que apresentam dificuldades em melhorar a aprendizagem; (3) liderança política que colocou o aprendizado como principal objetivo da política educacional; (4) transferência da gestão das escolas de Ensino Fundamental para os municípios; (5) estabelecimento de sistema confiável de monitoramento e avaliação dos resultados educacionais dos municípios (Loureiro *et al.* 2020 *apud* Rio Grande do Sul, 2024).

O relatório do Banco Mundial aponta ainda que o foco nas escolas e estudantes com baixo desempenho escolar, as recompensas para melhorias, ao invés de índices absolutos, a liberdade para usar as recompensas em qualquer setor, não necessariamente na educação e a assistência técnica para os agentes envolvidos, são elementos que fortaleceram as mudanças na política educacional do Ceará, além da colaboração entre estados e municípios.

Baseando-se na experiência do Ceará, com algumas distinções, o Rio Grande do Sul propõe indicadores de mensuração da qualidade da educação, contudo, com a elaboração de uma avaliação própria anual (SAERS), o uso do percentual da taxa de aprovação nas etapas de ensino e de abstenção do sistema de avaliação e a

utilização de nível de proficiência e evolução ao longo do tempo para mensurar a qualidade da educação dos municípios. Para isso, foram elaborados dois indicadores:

o Índice Municipal da Educação do Rio Grande do Sul (IMERS) e a Participação no Rateio da Cota-parte da Educação (PRE). O primeiro compara a qualidade educacional entre os municípios para fins de se ter uma métrica para a parcela referente à qualidade educacional do rateio do ICMS, ao passo que a PRE calcula o percentual de recursos a ser recebido por município, com as novas ponderações dos critérios de distribuição do imposto referido (Rio Grande do Sul, 2024, p. 6).

O IMERS compara a qualidade educacional dos municípios indiferentemente do seu porte; considera a proficiência, ou seja, o nível educacional e os avanços entre um ano e outro através da aferição aos estudantes de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, anualmente, pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) em todas as redes municipais de ensino; inclui a taxa de aprovação de todos os anos do Ensino Fundamental.

Para o cálculo do IMERS, existe uma fórmula específica, onde o IQA é o Índice da Qualidade da Alfabetização, mensurado com base na avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal, no ano e no município; o IQI é o Índice da Qualidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mensurado com base na avaliação do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal, no ano e no município; o IQF é o Índice da Qualidade dos Anos Finais do Ensino Fundamental, mensurado com base na avaliação do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal, no ano e no município; IA é o Índice de Aprovação de todos os anos do Ensino Fundamental da rede municipal no ano e no município (Rio Grande do Sul, 2024).

Para compor o IMERS, a alfabetização tem maior peso, sendo que o Índice de Qualidade da Alfabetização corresponde a 40% da composição total do índice municipal. Essa porcentagem é seguida pelo Índice da Qualidade dos Anos Iniciais, que corresponde a 35%; do Índice da Qualidade dos Anos Finais, que corresponde a 15%; e do Índice de Aprovação, que corresponde a 10%. A porcentagem maior entre as aferições no 2º ano (alfabetização), seguida do 5º ano, conforme divulgado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, justifica-se por serem considerados anos críticos para o processo de aprendizagem.

A fórmula para obtenção do IQA é fornecida pela soma entre o nível de proficiência em alfabetização (2º ano) do município, no ano e a evolução do nível de proficiência em alfabetização (2º ano) do município no ano em relação ao ano anterior. O nível de proficiência pode ser definido como média ajustada da prova do SAERS na alfabetização (2º ano) (Rio Grande do Sul, 2024).

O IQI é calculado pela soma entre o nível de proficiência dos Anos Iniciais (5º ano) do município, no ano e a evolução do nível de proficiência dos Anos Iniciais (5º ano) do município no ano em relação ao ano anterior. O nível de proficiência pode ser definido como média ajustada da prova do SAERS nos Anos Iniciais (5º ano) (Rio Grande do Sul, 2024).

O IQF é calculado pela soma entre o nível de proficiência dos Anos Finais (9º ano) do município, no ano e a evolução do nível de proficiência dos Anos Finais (9º ano) do município no ano em relação ao ano anterior. O nível de proficiência pode ser definido como média ajustada da prova do SAERS nos Anos Finais (9º ano) (Rio Grande do Sul, 2024).

O cálculo para obtenção do IA é a divisão do número de aprovados em todos os anos do Ensino Fundamental no ano e no município pelo número de matrículas em todos os anos do Ensino Fundamental na rede municipal, no ano e no município. A evolução, descrita como parte da fórmula de cálculo, é definida como o valor adicionado (ou subtraído) do nível de proficiência de um determinado município no ano em decorrência do seu avanço (ou queda) de proficiência de um ano para o outro (Rio Grande do Sul, 2024).

A Participação no Rateio da Cota-Parte da Educação (PRE) intenciona distribuir, com base no IMERS de cada município e em outras variáveis (população, número de matrículas no Ensino Fundamental e o número de alunos em situação vulnerável), a participação que cada município receberá referente ao critério educacional no ICMS municipal. Segundo a Nota Técnica nº 100, a PRE é correlacionada ao porte populacional dos municípios, prevê incentivos para reduzir abandonos e atribui maiores recursos a municípios.

A apresentação da alteração da Constituição Federal, através da Emenda nº 108/2020 e, por conseguinte, a readequação dos critérios para a repartição do ICMS aos municípios, com a intenção de alavancar os índices educacionais, se faz necessário para a compreensão da articulação macropolítica, mote desta investigação.

A máquina do ICMS Educacional e do SAERS

Pondera-se que todo o movimento para uma suposta qualidade da educação, que busca como caminho para o seu êxito definitivo a vinculação dos indicadores de aprendizagem ao território financeiro, não ocorre somente porque em um determinado momento os índices educacionais passaram a incomodar gestores públicos brasileiros. Aponta-se para um fator abordado na sequência.

Laval (2004) aponta que as organizações internacionais tais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Comissão Europeia, contribuem para a fabricação de um discurso global que impõe um modelo homogêneo comum dos sistemas educativos. Essas organizações possuem força de extensão planetária e poderio financeiro.

O Brasil tem feito movimentos para participar do rol de países que compõem a OCDE, organização que tem por intuito discutir e desenvolver padrões e práticas em áreas como a economia, finanças, comércio, educação e meio ambiente. Segundo o Conselho Administrativo de Defesa Econômica do Ministério da Justiça e Segurança Pública do Brasil (2025), estão entre os objetivos da OCDE: “fomentar a boa governança estatal e empresarial, o desenvolvimento social e o crescimento econômico por meio de cooperação institucional e política, assim como a utilização de mecanismos de monitoramento”.

Ainda sobre a participação do Brasil nas organizações mundiais econômicas, conforme publicação da Casa Civil da Presidência da República (2023):

a acessão do Brasil à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) consiste no ato de efetivação do Brasil como país-membro da Organização, em decorrência de um rigoroso processo de avaliação por parte da OCDE e de seus membros, das políticas públicas brasileiras e do alinhamento do País às boas práticas internacionais.

Entre as boas práticas citadas, no que se refere à educação, valoriza-se a disponibilidade de conhecimento, habilidades e competências para que as pessoas participem efetivamente na sociedade e na economia. A ideia de boas práticas junta-se à perspectiva binária - bem e mal -, determinando a qualidade em educação. Tem-se um reforço dicotômico incidindo sobre um determinismo acerca do que se considera boas práticas, alinhadas a estes organismos mundiais. Essa medida dicotômica, bem e mal, divide a medida sobre a qualidade em educação.

Trata-se, assim, de um reducionismo de subjetividade extremamente excludente e impositivo às práticas educativas.

Dentre os critérios avaliados por uma lógica binária, estão o nível de escolaridade, anos de escolaridade e desempenho no Programa de Avaliação Internacional do Aluno (PISA), que avalia as habilidades em leitura, matemática e ciências. Lembramos que o PISA é uma das preocupações e motivação para implementação da política, foco deste estudo, descrito na Nota Técnica nº 100 (2024), da Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do Departamento de Economia e Estatística do Estado do Rio Grande do Sul, como um dos argumentos.

Posto isso, não é de se espantar a elaboração de uma articulação política, que obriga e implica os estados brasileiros à elaboração e implementação ao modo de lei, a fim de estabelecer e impor os critérios de distribuição do ICMS, com a inclusão de indicadores educacionais.

O ICMS Educacional estampa sobre a educação e suas instituições, a serviço do quê e de quem estão. Inegavelmente, a escola é implicada como mais um serviço para o crescimento econômico e volta-se ao empresariado. Dito de outro modo, a educação torna-se um modo de ação do empresariado, que requer mão de obra especializada, capacitada.

A fim de viabilizar esse mecanismo, o Estado do Rio Grande do Sul implementou um programa com o objetivo de qualificar o ensino e a aprendizagem no bloco da alfabetização e elevar os seus indicadores de aprendizagem. O programa implementado é uma iniciativa, fruto da parceria entre Associação Bem Comum, o Instituto Natura e a Fundação Lemann, já em funcionamento em outros estados brasileiros.

A articulação da Lei sobre os critérios de distribuição do ICMS, com a inclusão de indicadores educacionais, é um dos acoplamentos sobre as avaliações de larga escala, de imposição econômica, que chega nos estados e torna-se imposição às gestões escolares e a toda a rede de envolvidos na educação. O efeito dessa imposição, dada pela Lei do ICMS Educacional, como é conhecida, tem força de tornar-se um determinismo sobre os fins da qualidade em educação, e esses fins devem ser desejados, ele deve ser parte do desejo imposto.

Assim, a Lei do ICMS Educacional coloca na “conta” [fica a cargo] de cada município a obrigatoriedade de alavancar os seus índices de aprendizagem, sob pena de redução monetária; ou seja, o índice educacional de cada município irá

incidir na porcentagem da fatia do ICMS a ser recebido - maior ou menor. A educação dos municípios sul-rio-grandenses é atravessada por decisões administrativas, pautadas em direcionamento de escalas econômicas e financeiras; isto é, o ICMS Educacional passa a usar as medidas mercadológicas para atuar no controle dos índices da aprendizagem. A gestão municipal, evidentemente sob o efeito desta pressão econômica, passa a questionar e tensionar o que define ou como são compostos os indicadores de aprendizagem. Obviamente, tal definição só pode ser assumida a partir desta imposição legal, pelas metas mercadológicas em avaliações de escalas de medidas sobre as redes de ensino.

Em se tratando da imposição da Lei do ICMS aos municípios e às redes de ensino, no caso do Rio Grande do Sul, a matriz de referência do SAERS passa a ter grande relevância. Tais matrizes, pautadas nas teorias do capital humano, que preconizam mobilizar saberes cada vez mais numerosos - um acúmulo de conhecimentos de valor econômico e incorporados aos indivíduos -, definem as práticas pedagógicas e o sentido do saber. Estamos diante de uma escola neoliberal que tem como preceito a educação como um bem privado e o seu valor é econômico (Laval, 2004).

Segundo Laval (2004, p. 21), a escola aparece:

como uma megamáquina social comandada de cima por um 'centro organizador' poderoso e diretivo, ele mesmo pilotado por estruturas internacionais e intergovernamentais definindo de maneira muito uniforme os 'critérios de comparação', as 'boas práticas' gerenciais e pedagógicas, 'os bons conteúdos' correspondentes às competências requeridas pelo mundo econômico.

As redes de ensino passam a funcionar de acordo com as definições dadas por esse mundo econômico acerca do que é uma boa escola e um bom ensino. Contudo, pondera-se que se trata de um tipo de maquinação, não somente em relação à escola, mas também em relação à modelização de cada trabalhador, produto dessa escola. A maquinação em relação ao trabalho humano requer que seja considerada no processo produtivo, conforme Guattari (1985, p. 213):

seus sistemas de interação com a sociedade e seu sistema maquínico ([...] máquinas técnicas, máquinas semióticas, 'máquinas desejanter', funcionando na qualidade de 'logicial', no meio dos comportamentos sociais em todos os níveis de sensibilidade, de interiorização dos sistemas hierárquicos, de adaptação aos tecidos urbanísticos).

Esse sistema maquínico, descrito por Guattari (1985), intenciona produzir um trabalhador e um capital humano pelas instituições escolares, que além do acúmulo de saberes necessários ao mercado de trabalho, tenha interiorizado aspectos que o façam funcionar na lógica do capital, tal como é imposto pela Lei do ICMS Educacional. Assim se justificaria o investimento em educação, que passa pelo funcionamento de um tipo de “qualidade de ‘logicial’” (Guattari, 1985, p. 213).

Os efeitos de sentidos do sistema maquínico, descrito por Guattari (1985), atingem o ensino, visto como produto; e, como todo produto, deve servir eficazmente aos tecidos dos mercados econômicos e suas organizações mundiais. O ensino interioriza a adaptabilidade do trabalhador à lógica do capital. Diante dessa lógica da eficácia pela adaptabilidade, de uma elevação do domínio do conhecimento, o ensino torna-se produto da medida econômica, que somente pode ocorrer com o menor custo possível, dados pelos discursos de escassez dos orçamentos públicos municipais. O ensino, como produto, é considerado despesa dentro desse sistema maquínico.

Quando Guattari (1985) aborda os sistemas de interação da sociedade, trata de sistemas de máquinas e descreve inúmeras delas. Ao maquinarem, produzem interiorizações de sensibilidades, de adaptabilidade impostas por um tipo de lógica. A esse funcionamento, o autor refere-se à produção de subjetividade. Há um processo de produção de subjetividade sobre os modos de existir, impostos pelos sistemas de interação da sociedade via ICMS Educacional. Esse processo é parte do sistema maquínico (Guattari, 1985) envolvido na produção de modos de existir do sistema de educação.

O sistema escolar e as pessoas que nele estão inseridos são capturados pela produção de subjetividade, de que a qualidade da educação se expressa pela métrica dos resultados avaliativos acerca da aprendizagem dos estudantes. Esse tipo de captura de subjetividade, que determina a qualidade de educação a uma métrica externa, é o que garante a legitimidade do imperativo da Lei do ICMS, ao qual todo o sistema de educação está sendo submetido.

A hierarquia imperativa desse mecanismo político máquina incansavelmente o sistema de interação da comunidade escolar. A maquinação ocorre tanto em relação aos códigos de comportamento dos trabalhadores da educação e dos estudantes, quanto em relação ao acúmulo de saberes necessários para produção de uma sociedade eficaz, a fim de atender ao capitalismo sem limites para o consumo. As

instituições escolares assumem como verdade uma suposta função: a de produzir existências aptas à adaptabilidade do mercado. Mecanismos como o ICMS Educacional obtêm êxito, principalmente, porque esta maquinação micropolítica que se dá por produção de subjetividade (Guattari, 1985) não cessa de operar seu modo imperativo nos sistemas escolares.

O ICMS Educacional opera como um mecanismo máquina, que regula a organização curricular, a infraestrutura das escolas e as relações entre professores e estudantes. Aponta-se para uma subjetividade produzida a partir de tendências sociais, culturais, políticas e econômicas que dobram o sistema escolar (Laval, 2004). Nessa perspectiva maquínica, o sistema escolar molda-se a esse formato e adapta-se ao imperativo empresarial. Como já apontado, o sentido do ensino e da aprendizagem de qualidade são contagiados pelas métricas das avaliações.

Há uma reorganização da escola ao modo neoliberal (Laval, 2004), com a busca por resultados e metas a atingir, com uma responsabilização a partir de um efeito hierarquizante e individualizante dos resultados das avaliações em larga escala (o município responsabiliza o secretário(a) da educação, que, por sua vez, responsabiliza as gestões escolares, que, ao seu turno, responsabilizam as alfabetizadoras, que responsabilizam os estudantes e seus familiares).

As escolas são responsabilizadas e nelas são impostas o senso de meritocracia, gerado por este tipo subjetividade produzida, de uma qualidade parametrizada. Geram-se discursos no cotidiano escolar em torno da eficácia e da produtividade. Como aponta Laval (2004, p. 44), “essas lógicas de eficácia que se impõe não são ‘axiologicamente neutras’ [...] elas não são somente técnicas, mas ao contrário, profundamente culturais e políticas”. A eficácia e o produtivismo permeiam muitas das ações internas e externas às instituições escolares, produzindo outra cultura escolar, contagiando as políticas educacionais.

Eficiência e produtividade são incorporadas ao vocabulário e funcionamento da educação, dos educadores, dos trabalhadores e da comunidade escolar, de modo quase que banal. Não é à toa que os documentos que embasam a articulação política, foco desta investigação, estão recheados de palavras e expressões relacionadas [produtividade, crescimento econômico, capital humano, eficiência, *ranking*, comparação, evolução acelerada, resultados, incentivo financeiro, engajamento, parâmetros].

A política neoliberal, implementada dentro do sistema escolar, de proficiência mínima, isto é, do domínio mínimo sobre habilidades eleitas como essenciais e aferidas pela avaliação externa, é quem determina a eficácia da aprendizagem e, por conseguinte, a qualidade da escola. Tal funcionamento regula as práticas escolares de modo que:

os conhecimentos são interpretados no léxico das competências, dos objetivos, das avaliações, dos contratos. Ele redefine o programa escolar como uma soma de competências terminais exigíveis no final do ano, de ciclos ou de formação, às quais associa as modalidades de avaliações [externas à escola] correspondentes (Laval, 2004, p. 61).

Essa lógica que se penetra pelas frestas das janelas e portas das escolas cria uma verdadeira e imperiosa maquinação de gerar resultados. Seu contágio é permeável a todos os movimentos escolares, pois é sobre a escola que se implementa o sistema de meritocracia.

Àquele que intenta qualificar os futuros profissionais

Prezado Sr. Jorge¹⁸,

O motivo de me dirigir a você através desta carta se dá pelo ímpeto de parabenizá-lo pela excelência do trabalho que promove. Como empresário, é realmente invejável a potência e o alcance que tem a sua intervenção na esfera da educação. Consigo ver os rastros do que está a promover por todos os cantos. Impressionante.

Talvez você tenha compreendido, antes que outros, um funcionamento deveras eficaz para o alcance do que objetivas - a maquinação do desejo. Com certeza, isto deve lhe parecer imoderadamente exagerado. Mas, ao longo desta epístola, como um mergulho em águas turvas, procurarei tatear elementos da minha experiência cotidiana, na tentativa de elucidar o que estou propondo.

Compreenda, através destas palavras, teço um elogio à magnificência com que articula politicamente a necessidade de qualificação de futuros profissionais e aumentar significativamente o número de jovens e adultos com habilidades relevantes, incluindo competências técnicas e profissionais para o emprego, o trabalho e o empreendedorismo.

Meus ouvidos escutam, não raras vezes, discursos recheados da busca pela qualidade no que se refere à educação, vinculada a uma ideia de eficácia, com a finalidade de preparar os profissionais com competência para exercer funções dentro da lógica de

¹⁸Jorge é um nome fictício.

funcionamento da nossa sociedade. Eis o desejo maquinado. Nessas manifestações, há um ponto, uma pedra que incomoda e machuca ao caminhar, a tal lógica que estamos servindo.

Imagino que esta carta não irá alcançá-lo, mas adoraria saber mais detalhes acerca de como pretende alcançar os objetivos que tanto alude. Como um empresário influente no território da educação, com a intenção de fortalecer e contribuir com as redes públicas de ensino, para que todos os estudantes possam alcançar seu máximo potencial, tenho plena convicção que os seus desígnios são os mais genuínos. Pelo que divulga, a sua atuação ocorre através de uma rede de organizações parceiras, como tentáculos que avançam em diferentes frentes, governos locais, formação de lideranças educacionais, pesquisa e diferentes programas voltados à educação.

Algo que também cerca a minha atenção, é a sua narrativa que frequentemente versa sobre preparar os alunos para lidar com desafios em diversas áreas da vida, estimulando a consciência social e o pensamento crítico. Talvez você possa elucidar essa relação, mas me parece que há dois discursos que não confluem. Ou trabalhamos para desenvolver em nossos estudantes o pensamento crítico, ou trabalhamos para aumentar significativamente o número de jovens e adultos com habilidades relevantes, incluindo competências técnicas e profissionais para o emprego, o trabalho decente e o empreendedorismo.

Acho difícil que os dois movimentos aconteçam de modo concomitante. Se os estudantes e, por óbvio, as professoras e professores compreenderem o

funcionamento da nossa sociedade e desenvolverem um pensamento realmente crítico, parece pouco provável que queiram continuar se sujeitando a reproduzir um funcionamento social, que de sustentável tem muito pouco, que extrai recursos da natureza com vistas ao lucro, e que contribui absurdamente para que, em pouco tempo, seja inviável habitar este planeta. Talvez, seja mesmo o caso de começarmos a procurar outro corpo celeste para viver.

Sr. Jorge, como pode ver, levantei um número considerável de aspectos para um possível debate e teriam outros mais, contudo, paro por aqui. Não creio que poderíamos convergir, mas tenho certeza que seria uma querela interessante.

Meus melhores cumprimentos,

Nicole

Ao instituto que apoia políticas de educação

À Ilustre Diretoria,

É com a mais distinta consideração que vos dirijo esta missiva, por me sentir instigada a fazer algumas ponderações que julgo importantes relacionadas às iniciativas do vosso Instituto. Iniciativas essas, que adentram as causas da educação, embora sejam uma de uma empresa do setor de cosméticos.

Em raro momento de ociosidade, em uma navegação pela internet, encontrei uma campanha publicitária promovida pela sua organização, e que me chamou a atenção. Sim, não pude deixá-la passar sem voltar e ler com extremo tento. O anúncio fala sobre apoio a políticas de educação pública. Como essa temática muito me interessa, me demorei na leitura.

Vou trazer alguns pontos suscitados pelo anúncio para que possamos pensar. Vocês divulgam dados que versam sobre o baixo número de estudantes que concluem o Ensino Médio, e dos que conseguem concluir, muitos não têm aprendizagem adequada em Matemática e em Língua Portuguesa. Também expressam acreditar que a educação de qualidade é um direito de todos e que, por isso, apoiam políticas educacionais que intencionam promover a alfabetização no tempo adequado e reduzir a evasão escolar entre crianças e jovens.

Há tantos elementos que quero destacar dessa grandiloquente campanha que nem sei por onde começar. Início pela fonte dos dados que vocês apontam no texto, o *Anuário da Educação Básica*, de 2021. Fiquei curiosa em saber de onde tiraram esses dados, por isso

fiz uma rápida pesquisa. Para minha surpresa, ou não, pude ver que é uma publicação de uma editora. Vejam só! Uma editora publicando os dados da Educação Básica do nosso país. Será que há alguma conveniência nisso? Bem, é melhor questionar do que afirmar, não é mesmo?

Já que estamos falando desses dados, darei continuidade. Eles apontam para as aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática, com toda a segurança, provenientes de avaliações em larga escala. Por certo que não estou me opondo às avaliações externas à escola. O ponto que quero discutir com vocês é o que dizem acreditar, que a educação de qualidade é um direito de todos.

Sim, consinto que a educação de qualidade seja um direito de todos, contudo indago, qual é o sentido de qualidade posto na campanha de vocês? Sou professora da Educação Básica há vinte e sete anos e, ao longo desse tempo, vivenciei situações que me permitem dizer algo: qualidade em educação está para muito além dos números extraídos de uma aferição aos estudantes nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática somente.

Sabem o que é torcer para ter rinite, a fim de evitar sentir o cheiro insuportável do esgoto ao lado da janela da sala de aula? Sabem o que é dividir uma sala com outra turma apenas com uma divisória sem acústica e recorrer a estratégias diversas para que os estudantes voltem a atenção para as propostas pedagógicas? Sabem o que é ter conhecimento acerca de alguma violação de direito de um estudante e perceber a demora dos aparelhos sociais para alguma intervenção? Sabem o que é articular o grupo docente

da escola para promover um evento com o objetivo de levantar verba para melhorias estruturais? Sabem o que é trabalhar quarenta horas semanais para receber proventos um pouco melhores? Sabem..

Pois bem, penso que o avanço das situações postas também deve ser indicador de qualidade na educação. E essa é somente uma das questões que levanto.

Para além do já exposto, quero trazer para a discussão o sentido da instituição escolar. Tenho conseguido perceber alguns movimentos que contam com as pessoas para fazer funcionar a lógica capitalista. Pelo fato de trabalhar com educação, as intencionalidades de cada ação dos governos para essa área não passam despercebidas. Seria muito interessante que todos os professores tivessem essa percepção acerca das ações propostas.

Não julgo o movimento que fazem. Vocês agem com perspicácia para levar adiante seus interesses. E que sacada, hein? Financiar a educação através de projetos que a transformam em uma fábrica de produção de mão de obra para o mercado que está aí. O mais inteligente ainda é conseguir provocar nos professores e nos gestores escolares o desejo pelo atingimento de metas. Nada é imposto, não há resistência, porque simplesmente as pessoas desejam.

Desde muito cedo somos marcados por uma angústia. Mesmo antes de compreender plenamente o mundo ao nosso redor, já assimilamos uma ansiedade que se torna parte inerente de nossa existência. Esse processo de produção subjetiva, tão sutil e ao mesmo tempo devastador, constitui um dos pilares que garantem o

funcionamento do sistema de autossujeição ao mecanismo descrito.

Prezada diretoria, é essa inquietude silenciosa que nos mantém presos à lógica do trabalho incessante, à necessidade de nos provar continuamente dentro de uma sociedade. Com isso, fica evidente como essas engrenagens do sistema se movimentam. Através do medo e da culpa, passamos a fazer parte de uma ordem que nos submete.

A nível nacional, as escolas desejam atingir os melhores resultados no IDEB e, no Rio Grande do Sul, no IMERS. Mesmo sem ter muita elucidação sobre como esses números são compostos, o que vale é o lugar que ocupam na classificação. A lógica da meritocracia.

Quero contar para vocês o que me motiva a realizar essa pesquisa. A divulgação dela. Sim, a divulgação. Trata-se da minha linha de fuga. Acredito que ao chegarem a esta altura da leitura, provavelmente estejam a gargalhar. Eu sei que essa estrutura dificilmente será rompida, continuará forte e imponente. Mas proporcionará às pessoas a capacidade de reconhecer tal maquinaria.

Saber-se parte desse funcionamento, que provoca no sujeito a culpa e a paralisia, que frustra e que adocece, dá às pessoas o poder da escolha. E não estou falando da escolha de não fazer mais parte dessa lógica. Entendo que não há como estar fora o tempo inteiro. Mas podemos, vez que outra, dar uma atravancada, uma obstruída. Ou ainda nos unirmos em "grupelhos" para a garantia de alguns direitos ou de algumas conquistas.

Sinceramente, não espero uma resposta, pois imagino que não gostaria do seu conteúdo.

Cordialmente,
Professora Nicole.

CONSTITUIÇÃO DOS INDICADORES DE APRENDIZAGEM

Àquela que experimentou comigo a potência do ICMS Educacional

Minha colega,

Algumas cenas ficam gravadas, vívidas em nossa mente, por muito tempo. Ahh... as lembranças, minha cara, as lembranças... Preciso falar, preciso escrever. Talvez ajude a dissipar esse pensamento que não cessa. Posso viver mil anos e não vou esquecer das palavras ditas naquele final de tarde de sexta-feira: "*Sabem o que é isso aqui? Olhem para esses números!*". A voz era ríspida. Tratava-se dos índices educacionais.

A passagem que vivemos é só o começo, minha cara. Quem pisa o território da educação, assim como nós duas, já sente as primeiras ondas do que vem por aí. A força e pressão para elevar os indicadores de aprendizagem vem com tudo. O objetivo ao se elaborar um mecanismo como o ICMS Educacional é esse mesmo, nenhuma surpresa.

Passaremos a olhar números, proficiência, resultados. Será que ainda conseguiremos avistar os indivíduos atrás dos indicadores?

Nicole

Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) e a alfabetização

Em continuidade à investigação documental que sustenta a atual política educacional, dar-se-á atenção ao decreto que instituiu o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS, que passou a ser utilizado para fins de cômputo dos índices educacionais.

Vinculado ao ICMS na educação, o Decreto nº 56.679, de 5 de outubro de 2022, que versa sobre o SAERS, passa a ocorrer anualmente e tem por objetivo:

diagnosticar o desempenho de estudantes das redes públicas estadual e municipais do Estado, em diferentes etapas e níveis de escolaridade, avaliando áreas do conhecimento e/ou componentes curriculares, para que os resultados possam subsidiar a implementação, a reformulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no território estadual (Rio Grande do Sul, 2022, p. 1).

Segundo o Decreto, a avaliação do SAERS é censitária para todas as escolas públicas (estaduais e municipais), urbanas e rurais, do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica, e avaliará as competências e as habilidades em Língua Portuguesa e em Matemática dos estudantes das redes públicas estadual e municipais. É importante situar que os resultados do SAERS para os 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino, serão utilizados para o cálculo do IMERS.

A fim de se ter um panorama das aprendizagens que compõe os índices educacionais, estabelece-se uma escala de proficiência que representa o padrão de desempenho estudantil, conforme consta no Decreto que instituiu o SAERS, assim especificada:

I - Avançado: desempenho desejável para a etapa avaliada, onde os estudantes com esse padrão de desempenho, demonstram ter desenvolvido habilidades além daquelas esperadas para a etapa de escolaridade em que se encontram; II - Adequado: desempenho compatível com a etapa de escolaridade avaliada, onde os estudantes posicionados nesse padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades básicas e essenciais, referentes à etapa de escolaridade em que se encontram; III - Básico: desempenho caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade avaliada. Para esses estudantes são necessárias estratégias de reforço; e IV - Abaixo do Básico: desempenho muito abaixo do esperado para a etapa avaliada. Os estudantes com esse padrão de desempenho requerem atenção especial, necessitando de recuperação das competências e habilidades não desenvolvidas (Rio Grande do Sul, 2022, p. 3).

Conforme está expresso na Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação do Rio Grande do Sul / Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF, 2024), onde até o ano de 2023¹⁹ foram disponibilizados os dados para os gestores municipais, gestores escolares e professores, “o desempenho escolar de qualidade demanda a concretização dos objetivos curriculares propostos para cada etapa de escolaridade”. A partir dessa afirmação, podemos inferir que não há a perspectiva de currículo enquanto construção, elaborado por um grupo docente em diálogo com a comunidade escolar, para um determinado território, para um determinado grupo, com características específicas.

Ainda acerca do que consta na supracitada plataforma, a partir da identificação desses objetivos curriculares, são estabelecidos, então:

padrões de desempenho estudantil, que permitem identificar o nível de desenvolvimento dos estudantes – aferido por meio dos testes de proficiência – e acompanhá-lo ao longo do tempo. Nesse sentido, os padrões de desempenho correspondem a conjuntos de determinadas tarefas que os alunos são capazes de realizar, de acordo com as habilidades que desenvolveram (CAEd, 2024).

Para a elaboração dos testes de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática, são consideradas as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB; as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC; e o Referencial Curricular Gaúcho - RCG.

No decreto estadual referente ao SAERS, consta que:

os testes de proficiência serão elaborados tendo por base as habilidades essenciais para cada ano/etapa passíveis de serem avaliadas em testes censitários. Os resultados do SAERS de 2022 foram analisados com base na Teoria da Análise Clássica - TCT e na Teoria da Resposta ao Item - TRI, apresentados na escala de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB - e divulgados por Escola, Município, Coordenadoria Regional da Educação e para toda educação pública do território gaúcho (Rio Grande do Sul, 2022, p. 3).

Na plataforma digital do SAERS, em relação às Matrizes de Referência, onde estão descritas as habilidades que serão aferidas em Língua Portuguesa e Matemática, consta que:

¹⁹ A partir de 2024, a empresa VUNESP, passou a disponibilizar os dados obtidos a partir da avaliação do SAERS, através da plataforma Portal SAERS - VUNESP.

ao pensar o processo ensino-aprendizagem, deve-se considerar o Currículo definido para cada componente curricular e etapa de escolaridade, pois é ele que especifica quais são os objetivos educacionais a serem alcançados. Por sua vez, a Matriz de Referência baseia-se no currículo, selecionando determinadas habilidades que podem aferir o desenvolvimento cognitivo dos estudantes em avaliações – internas e externas. Portanto, a matriz de referência é um recorte do currículo, e não deve substituí-lo. Outro ponto de atenção é que as matrizes de referência orientam a elaboração dos itens presentes na avaliação, de modo que, é importante conhecê-las para uma apropriação dos resultados completa e eficaz (CAEd, 2024).

Esses recortes deixam evidente a vinculação da ideia de currículo escolar com os documentos orientadores. Como já descrito, os instrumentos avaliativos, que julgam a eficiência e qualidade da educação, diante de uma das dimensões do currículo, voltada ao *o quê* ensinar, avalia somente os saberes sistematizados de dois componentes curriculares expressos nos documentos orientadores curriculares, desconsiderando, para compor o que se chama de qualidade, as experiências culturais e outros saberes que viabilizam a compreensão, a crítica e a ação no mundo. Certamente que esses aspectos são difíceis de serem mensurados, contudo, importantes para compor a “qualidade da educação”.

Quanto à alfabetização, é importante frisar que a aferição do SAERS se dá no 2º ano do Ensino Fundamental e, portanto, “medem” as aprendizagens esperadas para o final do bloco de alfabetização. As habilidades aferidas em Língua Portuguesa são as que seguem:

- (1) Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita.
- (2) Ler palavras.
- (3) Ler frases.
- (4) Localizar informações explícitas em textos.
- (5) Reconhecer a finalidade de um texto.
- (6) Inferir o assunto de um texto.
- (7) Inferir informações em textos verbais.
- (8) Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.

Diante disso, para que as escolas obtenham êxito nas aferições, não há surpresa que estas tomem os documentos orientadores e a própria matriz de referência da avaliação externa como sendo “o” currículo. Assim, o currículo é visto como um documento normatizador, único para todas as escolas.

Não se pretende aqui negar a importância do desenvolvimento do que está posto na matriz de referência. São habilidades importantes, contudo, na tendência de voltar o trabalho pedagógico somente a elas, deixam-se de lado aspectos importantes para o planejamento pedagógico, assuntos de interesse dos estudantes, a curiosidade, as necessidades de determinado grupo, etc.

No Decreto nº 56.679/2022 que institui o SAERS, está posto que o diagnóstico do desempenho dos estudantes podem subsidiar as políticas educacionais com vistas à qualidade na educação²⁰, contudo, ao utilizar os resultados dessas aferições para o repasse de verbas aos municípios, observa-se uma espécie de coerção, de controle sobre o fazer docente. Pode-se pensar em um processo de subjetivação, visto que todo o discurso sobre o desempenho está vinculado à ideia de qualidade, como uma maquinaria da lógica das políticas neoliberais (Laval, 2023).

²⁰Ao longo deste texto far-se-á uma ponderação importante sobre o termo *qualidade em educação*, que reiteradamente surge nas legislações abordadas neste estudo.

SAERS e a qualidade da educação

Após a apresentação do instrumento para avaliação das aprendizagens dos estudantes do Estado do Rio Grande do Sul, cabe a discussão de alguns aspectos relacionados às avaliações externas em larga escala. Acerca da avaliação como política educacional, tem-se o entendimento de que as “políticas educacionais, voltadas para a avaliação em larga escala traduzem um modelo de Estado arraigado em uma lógica neoliberal de seleção, de medida e de hierarquização de escolas e de estudantes” (Welter, 2019, p. 37). A autora afirma o funcionamento da lógica neoliberal, já demarcada nesta produção a partir do autor Laval (2004).

O debate fica voltado ao ranqueamento e à posição entre estados e países. Com toda essa articulação, o Estado configura-se como regulador, ao passo que as políticas de avaliação promovem uma reorganização da gestão da educação e da própria instituição escolar, bem como os comportamentos dos profissionais da educação, funcionando como um modo de controle, mesmo que indiretamente.

Acerca do conceito de políticas educacionais vinculado às avaliações externas, estão associadas a um processo objetivo de atribuição de valores pelo sistema métrico. Ao tratar de responsabilização, é necessário sinalizar que se imputa, somente aos professores e aos estudantes, a autoria dos resultados das avaliações. Welter (2019) aponta que responsabilizar professores e estudantes evidencia que as políticas não têm neutralidade.

A questão da busca pelo êxito evidencia-se diante do que está posto na plataforma digital do CAEd – que, até 2024, foi a empresa responsável pelas avaliações do SAERS – quando aponta que “para uma escola ser considerada eficaz, ela deve proporcionar padrões de aprendizagem adequados a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, familiares e sociais” (CAEd, 2024).

Contudo, a eficácia da escola vinculada ao que é considerado um bom resultado nas avaliações externas é algo questionável, pois os resultados destas dão apenas um recorte do conjunto de aprendizagens que ocorrem no âmbito escolar. Outro ponto a ser considerado é que, para garantir equidade no que se refere às aprendizagens, como citado na plataforma digital do SAERS, a escola, seus gestores e professores não são os únicos responsáveis. Existe uma série de

condições que concorrem para que estudantes menos favorecidos socialmente demonstrem menor desempenho.

Na Nota Técnica nº 100 (2024), da Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do Departamento de Economia e Estatística do Estado do Rio Grande do Sul, estão descritas as características da Participação no Rateio da Cota-Parte da Educação (PRE) aos municípios e, entre elas, a intenção de atribuir maiores recursos a municípios que têm um maior número de estudantes em situação vulnerável na rede municipal. Está previsto no cálculo da PRE o número de estudantes em situação vulnerável na Rede Municipal nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme critério adotado pelo Programa Auxílio Brasil (abrangendo atualmente aqueles que possuem renda domiciliar per capita de até duzentos e dez reais, no município, conforme Cadastro Único) (Rio Grande do Sul, 2022, p. 17).

Entretanto, é importante apontar que, embora a legislação tenha previsto recursos aos municípios a partir do quantitativo de estudantes em situação vulnerável, evidencia-se a fragilidade dos atendimentos e escassez de recursos humanos no que se refere aos aparelhos sociais. A escola, sozinha, possivelmente não conseguirá garantir a equidade posta em evidência na legislação analisada. O Estado tem a sua parcela de responsabilidade.

Na perspectiva apresentada, a partir das avaliações em larga escala, há que se considerar o que elas revelam em relação ao que se chama de “qualidade” na educação, visto que este termo é assumido no Decreto nº 56.679, que institui o SAERS enquanto objetivo. A questão da qualidade também está expressa na plataforma do SAERS, apontando que “o acesso à uma educação pública, equânime e de qualidade é um direito de toda criança e jovem, e é um dever do Estado garantir esse direito a eles. Diante desse cenário, os sistemas de avaliação auxiliam a verificar se isso está sendo cumprido”. Por outro lado, aferir as aprendizagens dos estudantes não é suficiente para verificar o cumprimento das ações do Estado na garantia de uma educação de qualidade.

Tais avaliações costumam ter uma perspectiva limitada do conceito de qualidade educacional, de acordo com as ideias de Welter (2012). Elas se concentram principalmente em resultados mensuráveis, como pontuações em testes padronizados, deixando de lado importantes aspectos do processo educativo, como pensamento crítico, desenvolvimento emocional e cultural, e interações sociais na escola. Essas avaliações simplificam a complexidade da educação em métricas

simples, negligenciando elementos importantes da aprendizagem que não podem ser facilmente quantificados. A atenção excessiva a esses testes pode obscurecer abordagens educativas mais abrangentes e significativas.

Para além do que está posto, Amaral *apud* Welter (2012, p. 178-179) aponta para aspectos que garantiriam qualidade na educação:

existência de carga horária disponível para o desenvolvimento de atividades que não sejam de aulas; dedicação dos professores a uma só escola; aumento de salários de acordo com a formação continuada e titulação; corpo docente permanente ao quadro efetivo com entrada por meio de concurso público; dedicação dos funcionários a uma só escola; instalações bem conservadas; existência de bibliotecas e laboratórios; motivação para o trabalho; diretor eleito e com experiência docente e de gestão; participação da comunidade escolar; integração da escola com a comunidade local e existência de Conselho Escolar ou equivalente, atuante; cuidados com a segurança da comunidade escolar; desenvolvimento de projetos especiais com governos e comunidade local.

Com isso, questiona-se: as escolas e os docentes do Estado do Rio Grande do Sul, da atualidade, têm essas condições? Tivemos avanços importantes que fazem referência às condições apontadas; no entanto, outras tantas questões necessitam ainda de atenção. Parece um tanto contraditório pensar em qualidade na educação apenas relacionada aos índices obtidos a partir de uma avaliação. Voltamos à discussão da responsabilização dos resultados que acabam recaindo somente aos professores e estudantes. O aumento dos índices educacionais por si só não garante avanços no âmbito educacional. Para isso, é preciso que o Estado reconheça e atue sobre os fatores estruturais e sistêmicos que incidem sobre a educação, ampliando as condições para tal.

Se quisermos realmente saber sobre a qualidade que se oferece em termos de educação, através da aferição dos estudantes, pondera-se que as avaliações precisariam abranger para muito além das habilidades cognitivas. O formato de avaliação em larga escala que temos, que mede a *qualidade da educação*, não abarca, como já exposto anteriormente, o diverso a ser pensado quando se fala em educação e aprendizado.

As linhas que vão nos constituindo marcam o modo como nos movimentamos pelos diferentes territórios, qualquer que seja. O instituído impõe um determinado modo de conceber o mundo e as relações. Todo o conjunto de documentos que derivam da legislação em questão promovem uma sobrecodificação do sentido do aprendizado, incidindo sobre os atos na escola. Restringe a um pequeno universo, o

que poderia ser uma multiplicidade de saberes. Não há mais tempo e espaço para o vir a ser. A urgência está nas aprendizagens impostas por uma matriz que compõe as aferições externas às escolas. O padrão está dado, imposto. Passa-se a uma inexistência de tempo de experimentação. Estamos a produzir em série sujeitos muito capacitados para atuar no mercado de trabalho e suas exigências contemporâneas, contudo, desprovidos de alteridade. Desenvolver empatia exige aspectos que estão para além do rol das aprendizagens previstas nas avaliações em larga escala.

Pensando no aprendizado da leitura e da escrita, podemos nos debruçar sobre as matrizes de habilidades das diferentes avaliações externas à escola, que incidem nos repasses financeiros. A cartografia dessas matrizes nos mostram de que tipo de aprendizagem, e também de ensino, estamos à mercê a partir de agora. Tais matrizes, conforme está disposto no site do MEC (Brasil, 2023), estão pautadas nas “competências e habilidades consideradas essenciais em cada etapa da educação básica”, contudo, “é importante destacar que as matrizes de referência não se confundem com os currículos, que são muito mais amplos, [...] são recortes dos conteúdos curriculares estabelecidos para determinada etapa ou ciclo escolar”.

Como podemos ver, as matrizes são consideradas uma parte de um todo que é o currículo. Todavia, a parte do currículo que não está incluída, com o mecanismo político vigente e considerando a pressão para avanço dos indicadores, principalmente da alfabetização, acaba por ser deixada de lado. As práticas pedagógicas ficam resumidas ao desenvolvimento/treino de tais habilidades, tornando bastante difícil incluir e considerar outros aprendizados e aspectos como o pensamento crítico, a criatividade, a experimentação e o que já mencionamos, o exercício da alteridade. Isso nos aponta que a escola pode ser vista como uma máquina que promove a serialização de um tipo de sujeito, que serve a um modelo específico de sociedade.

Tenciona-se sobre o mecanismo que impõe um trabalho incessante para o desenvolvimento de tais habilidades, praticamente impossibilitando uma outra perspectiva na escola, desconsiderando a inserção desta em uma determinada localidade e a diversidade cultural presente nela. Trata-se de uma perspectiva de reapropriação dos sentidos da existência.

PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA ALFABETIZAÇÃO

A você, que partilha da mesma angústia

Estimada amiga,

Depois de um longo tempo de afastamento, foi um imenso prazer te reencontrar nesse momento em comum das nossas vidas. Tenho apreciado muito nossas conversas, um tanto diferentes daquelas que tínhamos quando nos conhecemos, há mais de trinta anos.

Após nosso último encontro, em que conversamos sobre a divulgação do último IDEB, fiquei pensativa. Os indicadores de aprendizagem são frequentemente divulgados pela mídia e parecem provocar uma tendência a buscar pelos culpados para os históricos "baixos índices".

Minha amiga, já escutei falas que exortam o entendimento de que tais índices, que dizem da qualidade da educação, estão intimamente relacionados à incompetência docente; à falta de empenho destes; aos professores efetivos via concurso público e sua estabilidade; ao serviço público [a iniciativa privada seria a saída para os males da educação]. Não é raro presenciar comparações entre os resultados das escolas privadas e das escolas públicas. Provavelmente, você já tenha ouvido coisas semelhantes.

Diante de tais vinculações que se fazem acerca da qualidade, ou a falta dela na educação, muitas perguntas passam pela minha cabeça. O que promove os discursos descritos anteriormente de modo massivo? Quais os interesses macropolíticos na elevação dos

indicadores da qualidade da educação? Que modos de subjetividade são produzidos com determinadas ações macropolíticas? Quais são os fatores que colocam em movimento as ações implementadas pelos governos? [Não parece ser pela imposição]. Como professora alfabetizadora que sou, também me pergunto constantemente: qual é o impacto do movimento para elevação dos indicadores de aprendizagem no território da alfabetização?

Os movimentos macropolíticos que estamos vivenciando na educação parecem estar movimentando o cotidiano escolar e os modos de agir. Você percebe isso na escola em que atua?

Sabes que trabalho com formação de professoras alfabetizadoras. Os encontros formativos me possibilitam entrar em contato com o corpo da alfabetização. É nítida a sensação de que esse corpo está borbulhando e movimentando-se com muita velocidade. As inquietações acerca das avaliações externas às escolas, dos indicadores de aprendizagem, dos resultados insatisfatórios [e tentativas de justificá-los ou de encontrar soluções para eles], permeiam esse território.

Tenho me debruçado sobre leituras na tentativa de compreender os movimentos sentidos a partir de uma política nacional para a educação, que se volta aos índices e padroniza o ensino. Fico pensando como podemos reagir a isso tudo.

Falo em uma espécie de devir²¹ revolucionário, que no contexto do que trato aqui, não significa um levante dos profissionais da educação contra todo um mecanismo imposto ao sistema educacional, mas de pequenos movimentos. Pequenos e potentes. O combate é operado através de ações cotidianas de uma micropolítica²² ativa.

Minha amiga, concluo essas linhas reafirmando o convite a permanecermos no combate.

Ansiosa pelo nosso próximo bate-papo.

Um abraço afetuoso,
Nicole.

²¹Segundo os autores Deleuze e Guattari (1997), *devir* é a experiência de escapar do modo dominante, de entrar em outra linha de existência, um movimento intensivo, que atravessa corpos, signos, relações, afetos: "Devir não é atingir uma forma, mas desfazer-se de forma, atravessar multiplicidades" (Deleuze; Guattari, 1997, p. 18-19).

²²Guattari; Rolnik (1989).

Subjetividade como produção

Com o propósito de dar sustentação ao problema de pesquisa, faz-se uma abordagem acerca do conceito de subjetividade. Uma subjetividade produzida coletivamente, que atravessa o sujeito, simultaneamente próxima e diversa com o mundo em que vive. Para tanto, passa-se a escrever junto aos postulados dos autores Félix Guattari, Gilles Deleuze e Suely Rolnik. As obras de Guattari, *Caosmose* (2006) e *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo* (1985); de Rolnik, ao escrever com Guattari, *Micropolítica: Cartografias do Desejo* (1989); e de Deleuze, também ao escrever com Guattari, *O Anti-Édipo* (2010), acompanham e permeiam esta escrita.

O encontro com as obras dos autores supracitados compõe algo em dizer da possibilidade às distintas existências, multiplicidade de referências, de compreender, de ser, de agir, de intervir. Quimeras, diga-se de passagem, em um mundo habitado por distrações, entretenimentos, anestésias incapacitantes do sentir, do perceber, do afetar e ser afetado. Conteúdos sedutores e extremamente sucintos, lépidos e eloquentes, num convite que não permite recusa, quase uma voz sussurrante dizendo, “*não pense*”, “*me siga*”, “*me consuma*”.

Acerca da produção de subjetividade, há que se abordar o sentido posto para o vocábulo produção por Deleuze e Guattari (2010). Ela, a produção, requer distribuição e consumo na relação entre homem-natureza, indústria-natureza, sociedade-natureza. “[...] Não há esferas nem circuitos relativamente independentes: a produção é imediatamente consumo e registro, o registro e o consumo determinam diretamente a produção” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 14). Isso quer dizer que a produção não é desavisada, e nem realizada ao acaso, esperando que o consumo seja um passo posterior a todo o processo. A produção é planejada a partir de uma relação estreita com o registro (desejo) de consumo de um sistema de codificação que tenta organizar, controlar ou deter esses fluxos de registro, não havendo dissociação entre eles.

Em nossa sociedade, todas as extrações feitas da natureza pela indústria têm um destino evidente, que é o consumo. Na sociedade há a distinção dessas esferas (produção, distribuição e consumo), que são consideradas autônomas, cada uma delas compreendidas como independentes. Essa ideia pressupõe o capital, a divisão

do trabalho e, principalmente, a falsa consciência que o ser capitalista tem de si e da ideia de processo.

Podemos dizer que os modos de produção de subjetividades pelo ICMS Educacional são planejados para o fim que se quer, manufacturar sujeitos hábeis e competentes para o seu consumidor, o mercado. Para isso, a aprendizagem passa a ter um outro sentido, em especial na alfabetização, visto a porcentagem do indicador de qualidade desta, que compõe a maior parte da fórmula de cálculo para a distribuição da cota-parte do ICMS aos municípios.

Se o consumo determina a produção, o capitalismo compreende muito bem a importância da produção de subjetividade, talvez como o mais importante tipo de produção. Ainda há que se considerar que o consumo não é visto como o fim de um ciclo de produção, mas uma parte que integra a circulação de fluxos desejantes. Cada ato de consumo alimenta a próxima etapa do processo, participando de uma rede de fluxos de registro que atravessam corpos, sociedades e sistemas econômicos. O *o quê aprender*, atendendo ao mercado, e o *como aprender*, numa lógica da eficiência, passam a ter valor financeiro.

Consoante a Guattari e Rolnik (1996), a produção de subjetividade é a base do movimento ativo que impulsiona a crise mundial atual. Essa potência produtiva transforma a produção em si, por meio de revoluções científicas e biológicas, pela ampla incorporação da tecnologia, pelo crescente impacto dos equipamentos coletivos e dos meios de comunicação.

Os autores supracitados nos convidam a pensar que a subjetivação capitalista não se refere a uma questão de influência, de ideia, não é somente uma transmissão de significações. Também não se limita a modelos de identidade, mas sim a sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas de produção, as potentes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que moldam o modo como percebemos o mundo.

O ICMS Educacional, instituído pela Lei, pode ser visto como uma potente máquina de produção de subjetividades, especialmente na alfabetização, que exerce controle sobre a aprendizagem, que se usa da lógica da falta, uma aprendizagem sempre em falta, diante de um padrão dado pelas matrizes de referência das avaliações em larga escala. Avaliações estas, que produzem os indicadores de aprendizagem.

O desejo como registro codificado e também a ação capturada são definidos e conduzidos por forças externas. Forças que não são acaso, são maquinadas por um mundo inventado há séculos, qual seja, colonial, patriarcal e capitalista e, por esse motivo, o desejo é algo tão disputado. O pulsar das intenções externas ao “eu”, quando sentidas, podem ser geradoras de sensações diversas. Por vezes, passam despercebidas, onde o sujeito capturado age de acordo com essas forças.

As estruturas capitalistas, especialmente a livre oferta e demanda de mercado e a concorrência, incidem sobre a produção de subjetividade. O capitalismo contemporâneo não se limita à exploração econômica, mas se estende à colonização da subjetividade. Através dos meios de comunicação, publicidade e tecnologias digitais, o capitalismo molda desejos, percepções e modos de ser, produzindo sujeitos que são tanto consumidores quanto produtos de um sistema econômico, e é visto assim, como uma máquina que tenta capturar e canalizar o desejo para fins de produção e consumo (Guattari; Rolnik, 1996).

A produção inconsciente é maquinada. Guattari (2006) concebe a subjetividade como uma rede de processos múltiplos que transcendem o indivíduo e se inserem em um contexto social mais amplo. Funcionam como inúmeros componentes de subjetividade que atravessam o indivíduo, podendo ser inconsciente, do domínio do corpo, do coletivo de pessoas, da produção de poder. Pode ser considerada como uma construção contínua, marcada por uma multiplicidade de fluxos, rupturas e transformações.

O desejo é uma força produtiva, uma máquina que gera realidades, conexões e novos modos de existência. As *máquinas desejanter*, de Deleuze e Guattari (2010), é o termo cunhado para descrever como o desejo opera através de uma série de acoplamentos e fluxos, criando e modificando a realidade. O mecanismo de vinculação dos indicadores sobre o nível de proficiência na alfabetização com a quantia de repasse financeiro se acopla aos sujeitos através da captura de um desejo pela eficiência, em prol da elevação dos indicadores de aprendizagem. Esse fluxo pode ser pensado como o motor da produção subjetiva.

A produção desejanter, ou maquinaria, é incessante e fundamental para a constituição do ser e do social. É por meio dessa produção que os sujeitos se conectam uns aos outros e ao mundo, formando redes de relações que são tanto pessoais quanto políticas. O desejo, então, não é um simples impulso individual, mas um processo coletivo que envolve múltiplos níveis de interação. Não há um

ponto de origem ou um objetivo final, é um processo interminável de produção e conexão.

Pode-se considerar uma série de elementos que concorrem para a produção de subjetividade a partir de forças externas ao sujeito. Entre eles podemos pensar nos sistemas de signos da vida social, que se manifestam através da família (valores, tradições, relações hierárquicas, dinâmicas emocionais, etc.), da religião (elementos visuais, rituais, textos e lugares sagrados, etc.), da arte (elementos com significados culturais ou históricos, linhas, cores, contrastes, escala, composições, espaço, perspectiva, etc.), da educação (representações visuais e verbais, rituais, rotinas, espaço físico, materiais didáticos, etc.), entre outros.

Também há aqueles elementos fabricados pelo cinema e pela mídia, como os estereótipos de gênero, a construção de uma possível identidade étnica, padrões de beleza, referências de sucesso e fracasso, representações de saúde mental, entre outros. Um discurso padrão imposto, que se sobrepõe “à experiência da vida humana em sua heterogeneidade cambiante, homogeneizando-a por meio de sua sobrecodificação” (Rolnik, 2015, p. 25).

A sobrecodificação que se dá a partir de um padrão, que é tomado como unidade ou um ponto fixo, sugere um pensamento binário, típico de determinados modos de pensar ocidentais, que frequentemente se baseiam em dualidades rígidas, como o um e o múltiplo, o sujeito e o objeto, ou centro e periferia. Deleuze e Guattari (1995, p. 16) abordam sobre o processo de sobrecodificação expondo que a noção de unidade:

aparece unicamente quando se produz numa multiplicidade uma tomada de poder pelo significante ou um processo correspondente de subjetivação: é o caso da unidade-pivô que funda um conjunto de correlações biunívocas entre elementos ou pontos objetivos, ou do Uno que se divide segundo a lei de uma lógica binária da diferenciação no sujeito. A unidade sempre opera no seio de uma dimensão vazia suplementar àquela do sistema considerado.

O processo de subjetivação acontece pela produção maquínica de subjetividade que, numa tomada de poder pelo significante, impossibilita as dinâmicas de produção de novos sentidos ou universos de referências. Para o capitalismo, tudo é reconfigurado em termos de valor monetário e produção, subjugando todos os outros modos de organização que poderiam existir fora dessas lógicas. A aprendizagem passa a ter um valor monetário pelo mecanismo político

que é mote deste estudo, num processo de sobrecodificação do sentido da alfabetização, que passa a ter mais valia.

Assim, para Guattari (2006, p. 15), “a produção maquínica de subjetividade pode trabalhar tanto para o melhor como para o pior”. Ainda, segundo o autor, tudo irá depender de como for a “articulação com os agenciamentos coletivos de enunciação”. Nessa perspectiva, os agenciamentos coletivos de enunciação, tanto podem promover a elaboração de novos e outros universos de referência, como podem provocar uma homogeneização universalizante da subjetividade quando a mídia, ao reproduzir ideias massificadas e padronizadas, suprime a diversidade, propõe um ideal homogêneo de sujeito, que, muitas vezes, atende aos interesses de grupos hegemônicos. A exemplo, a maquinação de um determinado conceito de qualidade em educação atrelado ao ICMS Educacional.

No caso dessa política, um padrão para a aprendizagem é assumido, na intenção da produção de um sujeito que funcione para o mercado, impossibilitando outros referenciais para o ato de aprender. O padrão que se assume, vinculado à qualidade em educação pelos índices e dados hegemônicos, promove o mercado da competição institucional. A heterogeneidade do processo de alfabetização, que ocorre como parte da subjetividade do ato de aprender, é ignorada, ou melhor é retirada em nome da padronização dos índices denominados como aprendizagem.

Há que se considerar que todo enunciado está inserido em um contexto, em constante interação com outros enunciados, o que impede que exista uma visão unívoca e completa sobre qualquer objeto ou ideia. Nenhum discurso, nenhum ponto de vista, pode ser totalmente completo ou absoluto. Um misto de incompletude e multiplicidade. A apropriação enunciativa, que provém de grupos/sujeitos ou de instâncias de produção de subjetividade maquínica, seja ela religiosa, seja ecológica, etc., cobre o conjunto dos focos de autonomia subjetiva (cognitiva e ética) e aprimora o conteúdo dessa enunciação em um enunciador parcial.

A apropriação enunciativa fica junto da pulsão na direção de uma enunciação parcial, como fragmentos que produzem significação, não a partir de um centro unificado, mas de múltiplas instâncias que estão sempre em processo, em fluxo (Guattari, 2006). O termo parcial sugere que cada enunciação traz apenas uma parte ou um aspecto da experiência.

Guattari (2006) chama de objeto parcial, uma unidade mínima, que se acopla a outras, numa rede produtiva de relações. Nesse sentido, o objeto parcial não é

visto como parte de um todo preexistente, mas como uma entidade funcional que participa na produção de desejo e de realidade. É visto como campo de fluxos de desejo que permeiam o inconsciente, uma multiplicidade de "máquinas desejanças", de fragmentos e fluxos que se acoplam e se desmembram continuamente.

Com isso, podemos dizer que as enunciações do ICMS Educacional produzem significações, uma subjetividade maquinada por forças externas, ou seja, pelos agenciamentos de enunciação, que se dão por meio de muitos movimentos como a própria divulgação do IDEB por escolas na mídia, os programas e suas estruturas que adentram as escolas "vendendo" a ideia de eficácia. Esses movimentos geram o desejo pelo avanço dos indicadores de qualidade, provocando uma interferência nas práticas pedagógicas. Os fatores externos citados cobrem a autonomia subjetiva do sujeito, também num processo de sobrecodificação.

Diante dessa sobrecodificação, podemos pensar em uma ruptura de sentido a partir de alguma experiência singular que proporcione a segregação deste objeto parcial (a busca pelo avanço no IDEB), que é do campo da significação dominante, provocando uma reapropriação subjetiva, portador de um novo signo. Faz-se, assim, uma elaboração, também parcial do entendimento acerca de todos esses movimentos e de como esse sujeito se entende, enquanto docente, frente a isso, numa perspectiva de criatividade processual.

Diante da dinâmica social atual, é conveniente reinventar os modos de vida psíquicos. É preciso uma mudança das mentalidades para conceber algumas respostas aos problemas que acometem a sociedade. "As transformações sociais podem proceder em grande escala, por mutação de subjetividade [...]" (Guattari, 2006, p. 33-34), podendo se produzir em uma escala molecular; isto é, através de microprocessos, dos fluxos, dos afetos, das intensidades, em uma atividade política, na instalação de um mecanismo para mudar, por exemplo, o modo de funcionamento de uma escola, inventar modos de existir mesmo diante da estrutura de uma política que coíbe a experiência e a exploração.

Diante dessa abordagem, a subjetividade se configura como um processo vivo, dinâmico e mutável, composto por múltiplas linhas de forças heterogêneas, uma multiplicidade de vozes que trabalham para a sua produção. A política para a qual se debruça esta investigação, corpo potente que age sobre o território da alfabetização e o afeta de diferentes modos, produz subjetividades.

Ó tu, que foste acometido pela clausura

Querido Gregor Samsa²³,

Deparei-me com tua história, que provocou afetos de diversas ordens em mim. A agonia que te consumiu inquietou-me profundamente. Agonia em lhe imaginar preso em seu quarto e, sobretudo, em seu corpo-inseto. A clausura, talvez, não tenha te permitido entender as causas de tal metamorfose, tampouco compreender o lugar que ocupava em tua família.

Entendo que o teu corpo estava apontando para algo importante. Mas, diante do pensamento ainda preso ao cumprimento do horário, as desculpas que teria que dar ao chefe, com o que iriam pensar a teu respeito diante do aspecto do teu corpo, tive a impressão que teu empenho estava voltado à tentativa vertiginosa de não romper com a engrenagem da qual fazia parte.

O que foi capaz de modificar o teu corpo? Que outro corpo, em sua potência, em contato com o teu, teve a capacidade de produzir tamanha mutação? Que mistura foi essa, que reduziu a pó a tua potência de agir? Um corpo que não atende determinada expectativa de produção parece se fazer em demérito. Me pus a pensar que talvez pudesse haver um modo para que você pudesse compor algo, elaborar um universo referencial único, ao invés de ter sido deformado pela força que te acometeu e que te levou a definhar.

O sujeitamento ao lugar do estranho a que fora designado causou-me uma sensação de revolta. Com o

²³Personagem ficcional do conto *A Metamorfose*, de Franz Kafka (2018). Gregor, um caixeiro viajante, que sustenta sua família e que, em determinado dia, acorda e vê-se transformado em um inseto, que o impede de percorrer sua rotina diária.

tempo, você se tornou invisível aos demais que habitavam a mesma casa. Me imagino na sua situação. Faço agora a tentativa de elaborar no pensamento as sensações e o modo como foi afetado.

Me pergunto se eu teria conseguido agir de modo diferente ao teu, se teria a capacidade ou a potência para resistir à força que te transformou ou, então, conseguido sair daquela condição de aprisionamento, ou ao menos reivindicar existir naquela casa, ainda que em tal condição. Não sei se seria capaz. A força que te comprimiu é a mesma que comprime a muitos.

A metamorfose que te tornou improdutivo e te relegou à categoria de fardo, em absoluto é uma exclusividade sua. Pudera, em uma sociedade dos encaixes, arredia ao divergente, inúmeros se tornam inconvenientes.

A forma que teu corpo repentinamente assumiu deve ter provocado experiências ímpares. O definhar do teu corpo, do teu ser, da tua existência e a tentativa incessante de continuar sendo útil para a tua família e para o seu chefe, podem conter algumas relações. Você consegue visualizar alguma?

Cordialmente,
Nicole.

SUBJETIVIDADE COMO UM RIZOMA

Subjetividade Rizomática: uma trama dinâmica

O pensamento visto como um emaranhado de linhas e nós. Um emaranhado provisório, cambiante, consoante aos encontros, aos acontecimentos. As linhas se desfazem, mudam de direção. Outras passam a compor esse tecido, numa trama dinâmica.

Diante das múltiplas possibilidades de encontros, há o mesmo tanto de possibilidades de uma constituição mutante. As possibilidades são infindáveis. A subjetividade é diversa, uma multiplicidade singular. Apesar da identidade que recebemos ao nascer e que nos fixam em um lugar, na contemporaneidade, dicotomicamente, a subjetividade é nômade, não tem endereço fixo, está em constante deslocamento.

Nessa perspectiva, as formações subjetivas [transitórias] ocorrem por níveis de produção de subjetividade. As forças e relações que envolvem os coletivos e os contextos sociais estruturam a subjetividade, a partir das experiências mais precoces, num diálogo entre os afetos partilháveis e os não partilháveis. A proposição é de que as constituições subjetivas estão relacionadas às experiências, aos encontros e movidas pelos aspectos éticos e estéticos, pelos afetos e pelas percepções (Guattari, 2006).

A subjetividade, deste modo, pode ser vista como um rizoma. O efeito rizoma²⁴, conceito operacionalizado pelos autores Deleuze e Guattari (1995), funciona como um sistema de raízes, como uma grama, como uma samambaia. Tal sistema é aberto a experimentar e a compor-se com outros sistemas. A assunção de subjetividade, doravante as linhas do ICMS Educacional, faz-se em um passeio rizomático.

Ainda segundo os autores supracitados, um rizoma se compõe de linhas segmentares, que são o modo como um sistema fechado é organizado, significado, atribuído, com suas leis, normas, tradições, regulando a vida social e subjetiva. Um rizoma é uma espécie de trama que agencia os indivíduos, que provocam

²⁴Um rizoma se compõe de princípios, quais sejam, de conexão, de heterogeneidade, de multiplicidade, de ruptura a-significante, de cartografia e decalcomania (Deleuze e Guattari, 1995). Estes permeiam os modos de produção de subjetividade, nesta pesquisa, tratando especificamente do campo da alfabetização.

sensações, que induzem o seu fazer. Um rizoma é constituído, também, por linhas flexíveis, que podem ser as relações cotidianas, os movimentos micropolíticos, os afetos, os fluxos que escapam das segmentações rígidas. E, ainda, por linhas de ruptura ou linhas de fuga, os desvios ou saída dos territórios e estratos, inventando novas possibilidades de existir. A subjetividade é produzida por essas linhas que se entrecruzam e que a compõem.

As linhas que constituem o rizoma nos atravessam de diversos modos e a todo movimento. Deleuze e Guattari (1995, p. 15) comparam essas linhas a fios de uma marionete, que:

considerados como rizoma ou multiplicidade, não remetem à vontade suposta de um artista ou de um operador, mas à multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez uma outra marionete seguindo outras dimensões conectadas às primeiras.

Trazer para este texto a subjetividade como um rizoma é admitir os processos subjetivos como uma multiplicidade em constante variação, atravessada por forças heterogêneas que se conectam e se dispersam. Se produz, então, em meio a uma diversidade de forças, afetos e signos, leis, ordens, etc., que atravessam o campo de experiência, como linhas em movimento, traçados provisórios que compõem mapas vivos.

Pode-se afirmar que a legislação que compõe o mecanismo do ICMS Educacional, numa aproximação com a abordagem de subjetividade posta e com o conceito de rizoma, se constitui por linhas segmentares, duras, rígidas, que estratificam e territorializam. Para dar concretude ao que se está afirmando, apontam-se, na sequência, quais são os estratos e as territorialidades que se extraem dos textos que dão forma à articulação política suscitada.

Os estratos, no próprio corpo da lei, mas também nos documentos que a amparam, como a nota técnica e o decreto que institui a avaliação em larga escala que subsidia a obtenção de dados para a que lei possa ser posta em prática, se constituem de camadas de organização, pelas normativas e disposições que instituem o seu funcionamento.

As estratificações da Lei nº 15766/2021 se configuram como os critérios definidos para o índice de participação dos municípios na parcela do ICMS, assim como a inclusão do Índice Municipal da Qualidade da Educação (IMERS) – aspecto preponderante na lei – e a definição da porcentagem considerada para cada um dos

indicadores, que irá compor a fatia que cada município sul-rio-grandense receberá do ICMS.

A Nota Técnica que ampara a instituição da Lei também se compõe de estratos. Podem se considerar tais estratos: o detalhamento da metodologia da proposta de distribuição de recursos do ICMS municipal a partir de critérios educacionais; os indicadores de mensuração da qualidade da educação; as fórmulas de cálculo para compor o índice municipal de educação e da participação no rateio da cota-parte da educação; os cálculos para obtenção de cada indicador de qualidade, ou seja, os subíndices (indicador da Alfabetização, dos Anos Iniciais, dos Anos Finais e de Aprovação) em que se obtém os níveis de proficiência; a definição dos valores mínimos e máximos do índice municipal de educação e seus subíndices, que variam de zero a cem (onde será zero quando nenhum dos estudantes matriculados comparecer às provas, sem justificativa razoável e aceita, e será cem quando todos os estudantes matriculados comparecerem às provas e obtiverem nível de desempenho avançado tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática); e as definições acerca do critério de evolução dos níveis de proficiência de um ano para o outro.

As camadas de estratificação no Decreto que institui o SAERS são as definições que versam sobre: a periodicidade da avaliação, que precisa ser anual, a fim de fornecer os dados necessários para compor o índice para participação no rateio da cota-parte do ICMS que ocorre todo ano; o público de estudantes, as etapas e as modalidades de ensino a serem aferidas; a base de dados de estudantes a ser utilizada para compor o público aferido; as definições específicas para estudantes incluídos no atendimento educacional especializado, os estudantes diagnosticados com deficiência intelectual e os estudantes imigrantes não proficientes na língua portuguesa; os modos como os testes serão aplicados; a teoria de composição dos instrumentos avaliativos e de análise a serem utilizados; a apresentação da escala de proficiência considerada; e também a interposição de recursos para possíveis intercorrências.

É importante registrar que o Decreto do SAERS organiza e fixa os fluxos de ensino e de aprendizagem, pois acoplado ao fator financeiro, imposto pela Lei do ICMS Educacional, exerce um controle sobre o que será ensinado. A estratificação

provocada, enrijece, engessa o currículo escolar, inibe a possibilidade do diverso. Funciona como um universo referencial, um agenciamento²⁵.

Nos parágrafos precedentes, mostrou-se os estratos de um mecanismo político. Na sequência, far-se-á a tentativa de mostrar as territorialidades, ou seja, os modos como são delimitados os espaços sociais e subjetivos a partir dos estratos do conjunto de textos analisados, suas zonas de pertencimento, a inscrição em determinados campos e suas fronteiras. Pode-se dizer que toda a articulação do ICMS Educacional no Rio Grande do Sul constitui territórios diante do que se propõe.

Tal mecanismo se espalha pelo território financeiro, evidentemente, pois versa sobre a distribuição de recursos aos municípios. Adentra, também, o território da educação, pela vinculação de critérios educacionais ao repasse de recursos. Além da educação de uma forma ampla, o território da alfabetização é invadido pela maior porcentagem considerada nas fórmulas de cálculo. Pondera-se uma territorialidade de verticalização, frente às imposições entre entes federados. A União impõe aos estados a elaboração da Lei do ICMS Educacional, que, por sua vez, estabelece uma relação de poder sobre os municípios. Ainda, há um território subjetivo, de modos de subjetividades produzidas diante de toda a articulação apresentada.

A subjetividade rizomática abre os modos de existir, modulados por agenciamentos coletivos e intensidades que sempre funcionam *entre* o aumento e a diminuição de fluxos, ora limitam, ora abrem as potências de agir. Os modos de existência que emergem neste plano de subjetividade se dão por acoplamentos improvisados entre corpos, discursos, afetos, territórios e máquinas sociais. Eis a força dessa subjetividade, ela sempre está pronta a escapes, mesmo diante da lei, como a do ICMS Educacional.

A subjetividade, tratada desse modo, pode ser percebida como uma cartografia aberta, que se dá em redes de relações circunstanciais, entre o aumento e diminuição das potências, operadas tanto pelos encontros das linhas, quanto nos mecanismos de captura. Pode-se dizer que há uma sobrecodificação da

²⁵A ideia de *agenciamento*, abordada aqui, refere-se aos agenciamentos coletivos de produção de subjetividade descritos por Guattari (2006). Segundo o autor, esses agenciamentos comportam dimensões microssociais, mas também materiais e inconscientes. Tal conceito também é descrito por Deleuze e Guattari (1995), na obra *Mil Platôs*, na qual se encontra a seguinte citação: “Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 12).

subjetividade, a exemplo da qualidade em educação, calcada pela métrica do ICMS Educacional. Passa-se a uma sobrecodificação do sentido da alfabetização, potencializando novos e outros discursos e verdades sobre os modos de pensar e agir sobre a aprendizagem. Já que o aprender está em jogo nesse mecanismo de captura: a qualidade em educação é definida pelas métricas que se efetuam como evidências na avaliação de larga escala.

Compreendido como um processo dinâmico que se produz no próprio tecido do ICMS Educacional, a subjetividade se constitui como uma espécie de acontecimento, compondo-se continuamente. Encontra-se, nesse processo, uma dimensão, a experimentação dos efeitos provenientes das conexões possíveis sobre o corpo, assim como sua capacidade de afetar e ser afetado em seus modos singulares de existência.

A constituição subjetiva se dá, então, por linhas significantes, mas também com a possibilidade de rupturas a-significantes. Para abordar a ruptura destas linhas significantes, situa-se a subjetividade como modo de produção contínua, que não cessa, não para. Pode-se movimentar entre linhas segmentares e provocar o rompimento com um significante. Uma ruptura ocorre toda vez que se tensiona o consenso e o bom senso, a lei.

Contudo, conforme afirmam Deleuze e Guattari (1995, p. 11), toda vez que há “uma ruptura, traça-se uma linha de fuga²⁶, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela, organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante [...]”. Eis o perigo dos discursos de estrutura fechada, eles sempre capturam uma nova estrutura fechada, uma verdade universal, como a do ICMS Educacional.

Reestratificar novas elaborações sobre a qualidade em educação é a força do ICMS Educacional que impõe significantes às instituições escolares. Nessa trama rizomática, seja de reestratificação, seja de linha de fuga, a produção da subjetividade é operada.

Somos regidos pelas organizações que reestratificam o conjunto e as formações de diversidade de códigos convencionados que fazem parte dessa constituição subjetiva. O que dizemos e como dizemos está sempre ligado a forças

²⁶Conceito elaborado pelos autores Deleuze e Guattari (1995), na obra *Mil Platôs*, que faz referência a uma força de escape, uma ruptura com padrões estabelecidos, um movimento de desterritorialização que rompe com sistemas estruturados e abre novas possibilidades de existência e pensamento.

coletivas, institucionais, políticas e materiais impostas pela organização. A imposição sobre a qualidade em educação e na alfabetização, para o ICMS Educacional, determina o que é aprendido.

Contudo, nos lembra Guattari (1985), o sistema fechado - estratificação - não expulsa as singularidades [a diferença], ele as extrai, a fim de explorá-las para seus próprios fins mercadológicos. A sobrecodificação sobre a qualidade em educação se apresenta como um tipo de reestratificação, operado pelo ICMS Educacional.

Ao arrastar a subjetividade rizomática como uma perspectiva para o território do ICMS Educacional, pondera-se que a interconexão entre os seus estratos e territorialidades direciona o significante sobre a educação. Tal significante, com vistas aos resultados educacionais pelos indicadores de aprendizagem, está amarrado a um novo código que passa a ser incorporado ao ensino, a eficiência.

O indicador de qualidade da alfabetização, nesse mecanismo, que representa quarenta por cento no cálculo para a composição do índice municipal de educação, e as inúmeras enunciações de que esses números indicam a qualidade da educação, operam como um agenciamento maquínico. Isto porque, ligado a outras máquinas, fabricam uma totalidade significante, uma nova verdade sobre os indicadores de aprendizagem em alfabetização.

Trata-se de uma subjetividade produzida por aspectos monetários, mercadológicos, impactando nos modos de existirem das escolas, dos docentes, dos estudantes e de toda uma rede de conhecimentos pedagógicos, implicando e implicada nos territórios existenciais da alfabetização.

A distribuição da cota-parte do ICMS aos municípios passa a ser o mediador das decisões educacionais, um processo de sobrecodificação pela macropolítica, também para a alfabetização. Um novo sistema de valor, um território referencial para as políticas públicas de alfabetização.

As discussões sobre as bases epistemológicas das pedagogias da alfabetização e o como fazer pedagógico, este segundo relacionado aos métodos em alfabetização, compreendidos como um “conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita” (Soares, 2022, p. 16), abrem espaço para o debate acerca da eficiência do ensino como métrica na alfabetização.

A reprodução deste sistema de dominação, organizações que reestratificam o conjunto, numa tomada de poder por um significante (Deleuze; Guattari, 1995),

ocorre pela noção de unidade; isto é, a centralização de um sentido que se sobrepõe à multiplicidade e heterogeneidade. As ideias que se inserem sobre o ensino e a aprendizagem a partir do ICMS Educacional, com o foco na qualidade da alfabetização de sobrepeso no valor atribuído a ela pela legislação, são como camadas sobrepostas pela estrutura de poder.

As linhas do ICMS Educacional, em conexão com o território da alfabetização, promovem a sobreposição de ideias como a de eficiência, com a intenção da celeridade na busca de avanços nos indicadores de aprendizagem, e relega a um segundo plano a diversidade dos processos de ensino e de aprendizagem e os diversos fatores envolvidos. O sentido da alfabetização é sobrecodificado pela eficácia dos resultados da aprendizagem, cujos indicadores precisam sempre demonstrar avanço de um ano para o outro.

As medidas utilizadas nas escalas de proficiência e os padrões de desempenho, que classificam os estudantes entre *abaixo do básico, básico, adequado e avançado*, excluem a gradação e a diversidade existente no aprendizado. “Nós não temos unidades de medida, mas somente multiplicidades ou variedades de medida” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 9). A classificação promovida pela definição de padrões para a aprendizagem parece desconsiderar a amplitude e complexidade do pensamento, da lógica, e dos aprendizados possíveis diante das diversas experiências nos cotidianos escolares.

O poder dado a um significante promove necessariamente uma negação numa relação dual. Reduz-se a complexidade dos processos de aprendizagem e de ensino. Tal agenciamento maquínico, uma espécie de organismo que atribui um significante sobre o sentido da alfabetização, não ocorre apenas pela sanção de uma lei. A força impressa pelo seu teor encontra eco em gestores educacionais e docentes, que reproduzem o seu enunciado, promovendo o funcionamento de tal maquinaria.

O mecanismo político que amarra valores financeiros à questão da aprendizagem parece ter um futuro promissor. O professor de escola pública, que atende a população, por vezes em situação de extrema vulnerabilidade, continua a reproduzir uma política repressiva, a partir de uma ideia introjetada de hierarquia, de centralização, pois, conforme Guattari (1985, p. 22), “os indivíduos enquanto indivíduos, são fabricados por este sistema para responder aos imperativos de seu modo de produção”.

A classe docente encharcada do modelo centralista do capital, numa cumplicidade inconsciente dos poderes vigentes, assumindo a postura de uma gestão pedagógica centralizadora, uma ideia interiorizada de repressão, de uma instituição que detém o conhecimento necessário a todos e que seja eficaz, estará alimentando essa política. Pelas palavras de Guattari (1985, p. 21), “o Capital controla, sobrecodifica a produção, dominando os fluxos monetários e exercendo um poder de coerção no quadro das relações de produção e do capitalismo monopolista de estado”. O sistema escolar inserido nesse funcionamento passa a requerer o ensino para a necessidade mercantil, de produção de indivíduos eficientes para tal.

Promove-se uma iniciação ao sistema de representação e aos valores do capitalismo, esculpindo as crianças e os estudantes aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia e a toda tecnologia capitalista das relações sociais dominantes. Consiste em extirpar da criança sua capacidade de expressão e adaptá-la, o quanto antes, aos valores, significações e comportamentos dominantes (Guattari, 1985). Há, desse modo, a manutenção de um modelo social que beneficia a poucos, mas que é assumido por muitos.

A questão que se coloca é que viver em uma sociedade regida por um conjunto de sistemas semióticos do capital, que tem como um dos preceitos o crescimento ilimitado, parece não se sustentar por mais muito tempo, se considerados os aspectos ecológicos, sociais, econômicos e até existenciais. Muitos são os fatores de insustentabilidade: o uso intensivo de recursos naturais finitos, num processo acelerado de degradação dos ecossistemas do qual depende; o consumo exagerado, criando ciclos de produção e descarte; as extremas desigualdades econômicas com a concentração de riquezas e exclusão social; e a produção de subjetividades esvaziadas, desconectadas e adoecidas pelos agenciamentos que não favorecem a vida, mas a repetição e o controle.

Pondera-se que a subjetividade como um rizoma, uma multiplicidade sempre em variação, que se constitui por forças heterogêneas que se conectam e se dispersam, numa composição entre linhas rígidas, mas também linhas de fuga, há que se apostar nos desvios possíveis. Ainda que tenhamos aspectos que impõem um certo tipo de currículo, que seja possível proceder em escapes.

Movimentos de desterritorialização e desestratificação (Deleuze; Guattari, 1995) são possibilidades, abrindo uma brecha para que a escola possa vir a ser um

espaço com tempo para que a criatividade seja exercida, para que haja experimentação, intensidades, para que o pensamento seja elaborado, para que possa existir um novo fluxo para o aprendizado. Desse modo, o aprendizado torna-se inatribuível. Ao deixar de ser atribuído, significado, não se tem mais controle sobre como ele se implica. Talvez, por isso mesmo, a tentativa macropolítica constante é de controlar o seu fluxo.

Como afirmam os já tão suscitados autores Deleuze e Guattari (1995, p. 12), na natureza, “as próprias raízes são pivotantes com ramificação mais numerosa, lateral e circular, não dicotômica”. O ICMS Educacional, ao eleger um padrão para a aprendizagem, age por dicotomia, ou de modo binário, não admitindo a multiplicidade, uma sobreposição que fixa os seus fluxos. O pensamento e o aprendizado podem proceder por multiplicidade, diversidade, encontro. Talvez, possa-se pensar em uma máquina de aprendizado inaudito, imprevisível, rizomático.

A vós, que segue em estratificação

Estimada Marina²⁷,

Sabes o quanto aprecio a tua parceria. Ela funciona, sim, funciona. Já trilhamos um caminho considerável juntas. Entre acordos e desacordos, fomos costurando alternativas para pensar a alfabetização com a nossa imensa e desafiadora rede de ensino. Já nos deparamos com um bocado de situações, mas preciso te dizer que nos últimos meses tenho me sentido exausta.

Os dias têm sido longos, e as noites, repletas de pensamentos que dançam sob a luz da lua. As poucas horas de sono, por vezes, fazem com que meu pensamento fique turvo, nebuloso. Por isso, preciso ter cuidado ao te falar. A escrita é mais lenta que a fala e, com isso, tenho mais tempo para articular meu pensamento sobre o que quero te dizer. As palavras me escapam como folhas ao vento, mas ainda assim tento capturar em letras a urgência do que pretendo comunicar.

Uma palavra que lhe ouço proferir com frequência é a *eficiência*, geralmente ao defender determinada metodologia para a alfabetização, em função da sua maior eficácia. Veja que coincidência... essa também é a intenção macropolítica há tempos. É como se a palavra *eficácia* tivesse sido implantada em todos nós. Em alguns ficou mais marcada, em outros, menos. Às vezes tenho a impressão que estás a recitar trechos dos documentos e legislação que compõem o ICMS

²⁷Marina é um nome fictício.

Educacional. Os preceitos que ali constam estão impregnados em nosso vocabulário. Já percebeu isso?

Quando me contraponho a essas ideias, me sinto solitária, falando ao vento. Tenho a sensação de não ser ouvida. Te sinto tão imersa, é como se estivesse presa dentro de um bloco de gelo. Sinto vontade de bater até romper, ou ao menos provocar uma fissura para conseguir dialogar contigo. Sinto que nossas conversas são como um bate e volta. Parece que não conseguimos avançar, falamos, falamos, falamos e voltamos sempre ao mesmo ponto. Algumas ideias estão tão enraizadas... Quando penso que você deu um passo numa direção diferente, te vejo correr, de volta, para a sua rota habitual. Isso é realmente muito forte, muito forte.

Perceba, estamos reproduzindo direitinho o que pretende um movimento macropolítico. E você me diz: "*mas esse é o sistema, por que precisamos ir contra?*". É a lógica para a qual ele serve, minha colega... a lógica.

Estou exausta dessa discussão. Por ora...

Hoje paro por aqui.

Com estima,
Nicole.

Sejamos ervas daninhas: um convite a divergir

A erva daninha é um termo utilizado para descrever uma planta que nasce em lugar e momento indesejado e provoca uma interferência negativa. É o que diverge, destoa, acaba com a homogeneidade. Esse termo é utilizado diante de uma concepção antropocêntrica. E o que comumente se faz com uma erva daninha? A tentativa é de controlar, exterminar.

Entre todas as existências imaginárias que nós atribuímos às plantas, aos animais e às estrelas, é talvez a erva daninha aquela que leva a vida mais sábia. É verdade que a erva não produz flores nem porta-aviões, nem Sermões sobre a montanha (...). Mas, afinal de contas, é sempre a erva quem diz a última palavra [...] A flor é bela, o repolho útil, a papoula enlouquece. Mas a erva é transbordamento, ela é uma lição de moral (Henry Miller, *Hamlet*, Corrêa, p. 48-49 *apud* Deleuze; Guattari, 1995, p. 22).

Segue, então, o convite a funcionar como uma erva daninha, que diverge, que se espalha, que não se enquadra. Rasguem-se as matrizes, destruam-se os protótipos, como uma espécie de voz interior, numa autopermissão para sair dos trilhos. Rupturas de sentido autofundadoras de existência são necessárias e, insiste-se na poesia como potência, pois “a única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo” (Guattari, 2006, p. 33).

Trata-se de um território de existência, significado e percepção. Estamos falando em um processo de singularização existencial, quando os signos e sua produção de significados adquirem independência e passam a produzir e liberar novos territórios. Ocorre uma ruptura de sentido, com a separação de um conteúdo semiótico, a segregação de um objeto do campo da significação dominante, correspondente a captura de um desejo. Essa ruptura pode acontecer a partir de uma singularidade, como uma chave que pode abrir novos campos de possibilidade, podendo ser portador de um novo signo de universos de referência (Guattari, 2006).

Dito de outro modo, uma ruptura com as normatizações, buscando afirmar um modo de existência a partir de experiências singulares, que escapam da homogeneização e normatização da sociedade. Guattari (2006) afirma que a poesia (que se encontra em discursividades escriturais, vocais, musicais ou plásticas) é capaz de provocar essas rupturas ativas. A subjetividade é vista assim, como uma dimensão de criatividade processual.

Pode-se pensar em práticas de resistência e elaboração de novos modos de subjetividade, a fim de escapar as garras do capitalismo. A arte, a política e a ecologia podem ser campos férteis para a experimentação de novos modos de vida e subjetividade. Guattari e Rolnik (1996, p. 27) tratam acerca dessa questão, abordando sobre singularização da subjetividade como “algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir a afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam de todos os lados”.

As políticas educacionais voltadas à alfabetização e suas intenções vinculadas à uma lógica capitalista, com a elaboração de programas que conduzem as práticas pedagógicas e, muitas vezes, como visto na história brasileira, as reduzem a um treino de habilidades. Pode-se observar a sobreposição de uma concepção determinada de sujeito e sociedade, produzindo um modo de subjetividade nas professoras alfabetizadoras (e alguns poucos professores alfabetizadores).

Como podemos ver:

[...] o capital esmaga todos os outros modos de valorização. O significante faz calar as virtualidades infinitas das línguas menores e das expressões parciais. O ser é como um aprisionamento que nos torna cegos e insensíveis a riqueza e a multivalência dos universos de valor, que, entretanto, proliferam sob nossos olhos (Guattari, 2006, p. 42).

Guattari (2006, p. 20) chama a atenção para “uma parte não-humana pré-pessoal da subjetividade”, considerando a apreensão da existência de máquinas de subjetivação que não trabalham apenas no seio das relações interpessoais, sendo fabricada também pelas grandes máquinas sociais, que não podem ser consideradas humanas. O ser não pode ser definido de maneira fixa e estática, mas sim concebido por uma multiplicidade e fluidez em que a realidade é constituída por processos e não por substâncias permanentes.

Dialogando com essas conceituações, Suely Rolnik (2015) aponta para as múltiplas experiências simultâneas que temos do mundo, as quais resultam de duas distintas capacidades de que a subjetividade dispõe para apreendê-lo: (1) a experiência imediata, baseada na percepção, dentre outras tantas que conduzem a existência do sujeito; e (2) a experiência que a subjetividade faz de seu entorno que é designada pela autora como “fora-do-sujeito” ou “extra-pessoal”. Essa segunda é

a experiência das forças que agitam o mundo enquanto corpo vivo e que produzem efeitos em nosso corpo em sua condição de vivente.

Tomar consciência desses efeitos produzidos é a essência da resistência contra um inconsciente da ordem colonial e capitalista. Ainda conforme Rolnik (2015), precisamos nos deslocar deste inconsciente colonial-capitalístico que comanda o sujeito moderno ocidental que, todavia, encarnamos.

O desejo pode escapar dessas tentativas de captura como uma força subversiva, que pode desafiar as estruturas de poder e controle. A liberdade do desejo é, portanto, uma questão política crucial, pois envolve a capacidade de resistir e criar alternativas ao *status quo*. A economia baseada em agenciamentos coletivos de subjetividade, os quais, em certas situações e contextos sociais, podem se tornar individuais e, conforme Guattari e Rolnik (1996, p. 49):

para que se efetivem os processos de reapropriação da subjetividade tais como os de um grupo de psiquiatrizados; de um grupo de pessoas que querem organizar sua vida de um outro modo; de uma minoria social que quer se desfazer dos sistemas de coação que tendem a modelizá-la; de um grupo de mulheres que, mesmo em pequena escala, querem se libertar do sistema opressivo de que são objeto há milênios; de um grupo de criadores que querem se livrar dos sistemas padronizadores em seu campo, ou até de crianças que se recusam a aceitar o sistema de educação e de vida que lhes é proposto - para que esses processos se efetivem, eles devem inventar sua práxis de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante.

Nesse recorte, seria possível incluir a escola e os profissionais que nela atuam e que desejam realizar uma prática pedagógica que não ceda aos imperativos das avaliações externas e seus índices, mesmo que estes incidam na distribuição de verba ao seu município. Podemos pensar nesse movimento como linhas de fuga, que se traduzem em desvios que rompem com os modos estabelecidos de pensamento, para promover uma subjetividade que possa resistir às forças opressoras e criar novos modos de existência. Esses movimentos de desterritorialização, ou seja, processos que rompem com territórios estabelecidos, abrem novas possibilidades de existência e de pensamento.

Para os autores Deleuze e Guattari (1995, p. 17), a linha de fuga:

marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões.

É possível realizar um deslocamento dessas abordagens para o fazer docente na escola, visto que este é o âmago da pesquisa proposta. A escola e seus professores, diante dos movimentos macropolíticos, os digerem, em alguns contextos, lentamente e com mal-estar, em outros, apenas como uma reprodução do que é imposto.

As instituições são afetadas por essas ondas que trazem consigo a promessa da eficácia na educação, com a busca por índices de aprendizagem sempre crescentes, a partir de procedimento de comparação entre diferentes países diante dos resultados das avaliações externas em larga escala, tal como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e, entre diferentes estados brasileiros ou mesmo entre escolas brasileiras, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Dito isso, subverter essa tendência é um desafio, visto que há estratégias macropolíticas que amarram o sistema escolar aos fins que privilegiam o mercado. Percebe-se a incidência cada vez maior do sistema educacional brasileiro sendo cerceado através de mecanismos de controle. Os tensionamentos que por vezes ocorrem no interior das escolas, gerados por esses movimentos políticos molares e que afetam a dinâmica escolar, são extremamente importantes para a discussão e compreensão dessa engrenagem em que estamos todos inseridos. As segmentaridades molares ressonam nos corpos e nas subjetividades desejanças.

Existe uma força para que as escolas sejam regidas por Matrizes de Habilidades de referência das avaliações externas, com a formação dos estudantes voltada para o desenvolvimento destas habilidades e competências. Além disso, as Matrizes Curriculares das escolas, com a supremacia dos componentes de Matemática e Língua Portuguesa, adequados ou que coincidam às aferições das avaliações em larga escala, dão o tom do que se espera da escola. Diante dessas amarras, parece haver pouco espaço, bem pouco, diga-se de passagem, para outros aprendizados, outras relações possíveis que possam emergir dos sujeitos que habitam os espaços escolares e que não estão considerados nas intenções postas.

Diante de estratégias políticas, que atrelam recursos financeiros aos índices educacionais, com implementação de políticas educacionais que premiam os melhores resultados nas avaliações externas, entre outras coisas, torna-se bastante árduo o cotidiano escolar. A escola - muito longe de ser somente um prédio de tijolos

com suas paredes institucionais, que recebe diariamente um número de estudantes e professores, um espaço poroso, permeável, com entradas e saídas dos movimentos de toda ordem, com seus atravessamentos e fluxos de ensino e de aprendizagem - reduzir-se a uma busca incessante de atingir metas parece um tanto dicotômico.

A relação entre os índices educacionais na distribuição da cota-parte do ICMS e a produção de subjetividade é complexa e multifacetada, marcada por interações entre fatores socioeconômicos, políticos e pedagógicos. Podemos analisar essa relação criticamente e propositivamente, desconstruindo os mecanismos que limitam a autonomia dos professores e buscando alternativas, pois, “do ponto de vista da micropolítica, uma sociedade se define por suas linhas de fuga, que são moleculares” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 94).

Contudo, estamos tão imersos nessa engrenagem, que é muito fácil cairmos na armadilha ingênua de achar que o modelo que se impõe para o funcionamento pedagógico das escolas brasileiras atualmente é adequado e necessário. É importante desnaturalizar a ideia de que os índices educacionais, por si só, determinam a qualidade do ensino, questionando essa lógica positivista e considerando as variáveis que afetam o processo educativo, indo além das meras estatísticas.

Diante da questão posta, o desafio é desfazer as amarras que nos prendem a esses territórios de competitividade, de busca por um ideal preestabelecido, e abrir-se para outras possibilidades que, no caso da educação, se dê para a construção coletiva de currículos que considerem os diversos territórios, que acolham a multiplicidade de pensamentos, proporcionando a todos a apropriação dos instrumentos simbólicos e de conhecimentos necessários ao julgamento e ao raciocínio, princípios da educação pública.

Há de se produzir uma subjetividade outra, que escape da serialidade, uma reapropriação do sentido da existência, numa perspectiva ética. Acontecimentos singulares, capazes de inventar novos agenciamentos, secretando processos inéditos de semiotização e subjetivação. Acabar com as relações de alienação, que encontra possibilidade através de uma revolução molecular (Guattari, 1985). Abrir o inconsciente para novas vias, talvez por pequenas linhas de fuga. Para isso, faz-se necessário, antes de mais nada, a libertação de uma energia do desejo. Por mais máquinas, máquinas de poesia, máquinas musicais, máquinas de escrita, máquinas

de sensibilidade, máquinas de expressão, numa formação de um imenso rizoma, que se multiplica a partir de uma diversidade.

Ao professor em combate

Caro Professor Carlos²⁸.

Quero iniciar essa escrita marcando a alegria que senti ao ouvir o teu questionamento acerca da proposta da mantenedora para este ano letivo, de intervenção e monitoramento aos estudantes em turmas do considerado bloco de alfabetização. Quisera todos os professores tivessem a mesma atitude que a tua. Ponderar uma proposta dada pela instituição macropolítica e mostrar que o seu planejamento e os seus estudantes não precisavam daquilo.

Infelizmente Carlos, muitos dos nossos colegas clamam por um modelo, que alguém lhes diga o que fazer, numa ideia de padronização das práticas pedagógicas que garantam o sucesso. A questão é: sucesso para quê e para quem? Não somos todos iguais, os estudantes também não, não aprendem da mesma maneira, não demonstram interesse pelas mesmas coisas, não têm as mesmas condições sociais, emocionais. Cada escola está inserida em um território com suas peculiaridades. Como esperar que uma proposta de intervenção irá contemplar toda uma rede de ensino e garantir aprendizado?

Posso estar enganada, mas não acredito que a proposta de intervenção pensada em um contexto pouco contaminado pelos movimentos escolares seja a solução para os "problemas" da alfabetização. Você é a prova viva de que essa proposta não contempla a todos.

²⁸Carlos é um nome fictício.

Vamos aqui na direção contrária a renunciar à ambição/preensão de se ter um único ponto de vista. O movimento é de uma visão totalitária do processo de alfabetização. Como se um único modo fosse o verdadeiro e, por isso, se aplicada corretamente, irá funcionar com todos os sujeitos aprendentes. Uma receitinha infalível. Não tem como dar errado.

Penso que uma fratura nos mecanismos que apresentam uma tendência ao controle seria possível se entre a classe docente houvesse grupos daqueles resistentes a entrar no jogo da busca incessante pelo aumento dos indicadores de aprendizagem, diante da compreensão de que a escola pode e deve se voltar aos interesses da comunidade que atende, construir um projeto político-pedagógico *junto* com [e não *para*] esta comunidade.

Termino esse desabafo dizendo que gostaria imensamente de encontrar mais professores que, assim como você, sejam capazes de compreender a que lógica servem e questionar determinadas propostas pedagógicas. Talvez, ainda tenhamos a oportunidade de nos encontrarmos para discutir sobre essas questões.

Com admiração,
Nicole

A ti, que me lembra de sorrir

Seu José,

Tua imagem, sempre alegre nas manhãs de sexta-feira, oferecendo aquelas lindas flores na entrada do meu local de trabalho, soa como um lembrete: a alegria e o sorriso no rosto são modos potentes de combater.

É uma audácia sorrir em meio à brutalidade com que somos consumidos diariamente.

Agradeço-te por estar e lembrar-me de sorrir.

Nicole.

MAPA DO ICMS EDUCACIONAL NA ALFABETIZAÇÃO: UM DESENHO SOBRE ESSE ARRANJO

A investigação proposta coincide com o período da elaboração e implementação da Lei que dá o pontapé inicial ao ICMS Educacional no Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa andarihou, circulou, viveu entre as nuances e as interferências provocadas pela força de tal diretriz. A cartografia desenhada ao longo da investigação buscou acompanhar os seus deslocamentos, deslizamentos, desdobramentos e intensidades.

Esta produção se fez perambulando entre a gestão educacional no âmbito municipal, em Caxias do Sul, e no âmbito estadual, entre a escola, entre a formação continuada de professores alfabetizadores e entre as leituras propostas no meio acadêmico. A pesquisa foi vivenciada, sentida, farejada. Percorreu sem certezas, acompanhada pela curiosidade geradora de uma experiência única, que se compôs pela mescla com a potência de uma macropolítica. Os acontecimentos cotidianos e o debruçar-se sobre o conjunto de textos que sustentam esta política permitiram a compreensão da sua composição, a sua constituição, o seu funcionamento e a relação que se estabelece quando ela [a política/a lei] entra em contato com o território da alfabetização.

Todos esses elementos foram dando pistas para possíveis respostas – talvez provisórias – do problema elaborado inicialmente. Foi possível apontar algumas partes da relação constituinte do corpo da política em questão, e de que modo provoca efeitos sobre o corpo da educação e, mais especificamente, da alfabetização. Os ventos que passaram a soprar com a elaboração do ICMS Educacional já podem ser sentidos nas redes de ensino em todo o país, e a alfabetização sofre os impactos desta articulação.

Como uma espécie de mapa sobre os rastros deixados, buscou-se desenhar as linhas que, por ora, são possíveis de visualizar deste arranjo.

Eficácia na alfabetização

Inicia-se o desenho deste mapa com a linha da eficácia, implicada no imperativo do ICMS Educacional, produzindo subjetividade aos modos de conceber as práticas pedagógicas. Diante da imposta eficácia, desenha-se, concomitantemente, a linha da alfabetização, em virtude do maior peso atribuído ao Indicador da Qualidade da Alfabetização (IQA) na composição do Índice Municipal de Educação do Rio Grande do Sul (IMERS). O indicador descrito, como já anunciado, compõe quarenta por cento do cálculo do IMERS, o qual promove uma série de articulações nesse sentido, a saber, programas voltados ao bloco da alfabetização, materiais didáticos ofertados e formação continuada docente.

Tais elementos poderiam ser vistos como qualificadores do processo de ensino e também da aprendizagem, não fosse pelos objetivos assumidos e, entre eles, está expresso o aumento dos indicadores de aprendizagem. O que se quer apontar é que o que está em jogo não é o processo, mas sim o resultado final, o indicador expresso por números. Juntam-se a isso soluções que se vestem de metodologias diversas sendo comercializadas, com a promessa de aligeirar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Discute-se a eficácia para a alfabetização, compreendida como uma aprendizagem a ocorrer da forma mais adequada, no menor período possível. Para isso, adentra-se na seara dos métodos pela recente explosão da comercialização de materiais didáticos que prometem *uma* alfabetização em poucos meses a partir de metodologias específicas.

Tomando as palavras de Soares (2022), que discute a *questão* dos métodos em uma de suas obras, pondera que tal questão não é sobre qual o método é o melhor ou mais adequado. Desloca a expressão *métodos de alfabetização* – com origem, no cenário brasileiro, voltados a materiais para ensinar a ler e escrever – para *alfabetizar com método* – defendendo que a assunção de procedimentos para o processo de alfabetização, fundamentados em teorias e princípios, estimulem as operações cognitivas.

A autora pondera sobre a multiplicação histórica de métodos de alfabetização e as divergências em torno deles, que:

parecem ter sua explicação no fato de que *ensinar* a ler e escrever, resultado da ampliação de novas possibilidades de acesso ao impresso e da democratização da educação escolar, precedeu de muito o conhecimento de como se *aprende* a ler e escrever, de modo que se pudesse definir com claros fundamentos e pressupostos como se *deveria ensinar* a ler e a escrever (Soares, 2022, p. 331).

Diante da afirmação, parece que, em tempos atuais, especialmente após a articulação mote desta pesquisa, com a crescente vendagem de métodos puramente instrucionais, com materiais estruturados voltados ao ensino da leitura e da escrita, estamos retrocedendo a um momento de escassez ou inexistência de pesquisas em torno da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que tiveram início a partir de meados do Século XX. Momentos em que os métodos se basearam ora em princípios genéricos da psicologia infantil, ora em características superficiais da escrita (Soares, 2022).

Com isso, a ênfase sobre um ensino eficaz promove a sobreposição de uma receita para a alfabetização, desconsiderando toda a gama de pesquisas em torno da aprendizagem inicial do ler e escrever. Afirma-se, novamente, o interesse reside unicamente no resultado, não no processo.

Com a relação entre eficácia e alfabetização, abre-se espaço para que as redes se organizem de modo a lançar mão de mecanismos de controle sobre a aprendizagem, na ilusão da garantia deste.

Os discursos proferidos pela articulação política vigente, com enorme repetição pelos gestores municipais e estaduais, padronizados sob a égide da eficiência, provocam uma onda de incorporação dessas enunciações. Esses passam a ser pronunciados nas escolas como um novo ideal imaginário promovido por sugestão coletiva. Uma espécie de sujeição, sem questionamento a “um sistema de demanda que perpetua a dependência inconsciente em relação ao sistema de produção” (Guattari, 1985, p. 13).

Responsabilização

Por linhas segmentares, “a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, preconizado pela Lei nº 9.394/96, está posto como responsabilidade do Estado e da família. Independente do que está definido por uma macropolítica, a responsabilidade compartilhada pelo ato de aprender parece ser um cuidado com o outro, com as distintas existências.

Contudo, a máquina que produz uma subjetividade de eficiência na alfabetização, ao avanço dos seus indicadores funciona; isto é, movimenta as instituições educacionais para o fim que se quer, com movimentos borbulhantes em maior ou menor potência aqui e ali. Com vistas à pressão pelos resultados, por força da eficiência imposta, a responsabilização pela garantia do direito, especificamente da aprendizagem, pode tornar-se um modo de mobilização para alcance dos objetivos.

Atribuimos mais uma linha ao mapa, a linha da responsabilização. Não se está falando de uma responsabilidade compartilhada em prol de um bem comum, mas sim de uma responsabilidade atribuída unicamente a um grupo. Pondera-se que, de um jeito ou de outro, a responsabilidade pelos baixos índices educacionais é necessariamente atribuída à classe docente.

Esse é o funcionamento, “as vítimas do capitalismo [...] são corroídas por uma angústia e uma culpabilidade inconscientes que constituem uma das engrenagens essenciais para o bom funcionamento do sistema de auto-sujeição [sic] dos indivíduos à produção” (Guattari, 1985, p. 13). Considera-se que a atribuição de tal responsabilidade movimenta um sentimento de culpa e de falta, funcionando como elementos propulsores do mecanismo proposto.

A classe docente, reiteradamente colocada como algoz de todas as situações precárias das relações na escola, provocam uma diminuição da força de existir ou da potência de agir (Deleuze, 2019). Muitos ficam à mercê da ação de uma onda composta pelas verdades impostas e os seus efeitos sobre toda uma rede de ensino. Com este funcionamento, produz-se indivíduos fragilizados, vulnerabilizados e dependentes de um conjunto de normas, organizações, de verdades que lhe confirmam segurança.

Produz-se um pensamento de que a responsabilidade pela qualidade da educação, que se traduz nas aprendizagens dos estudantes, é unicamente da

escola, desconsiderando outros aspectos necessários que envolvem, inclusive, a atuação de outros setores da sociedade. Pretende-se aumentar a qualidade da educação, medida através de indicadores extraídos dos resultados das avaliações externas, sem que se amplie, na mesma proporção, as condições de trabalho docente.

A política do ICMS Educacional, com o seu funcionamento totalizador, impõe significantes de toda ordem. Toda uma química dos sistemas totalitários, “continua a proliferar sob outras formas, no conjunto do espaço social contemporâneo” (Guattari, 1985, p. 181). Essa química trabalha as diversas estruturas [Estado, políticas, institucionais, familiares...] e, inclusive, as estruturas individuais, na forma da culpabilidade e da neurose, as quais se apoiam todos os funcionamentos totalizadores.

Observa-se tal funcionamento no trecho retirado da Nota Técnica nº 100 (2024), da Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do Departamento de Economia e Estatística do Estado do Rio Grande do Sul, que ampara a Lei do ICMS Educacional: “A presente nota técnica detalha a metodologia da proposta estadual de distribuição de recursos do ICMS municipal a partir de critérios educacionais, cujo objetivo principal é gerar o incentivo à melhora da qualidade da educação [...]”. Com esse extrato, pondera-se que gerar incentivo à *melhora da qualidade*, atrelada à metodologia proposta que considera os indicadores de aprendizagem somente, configura-se como uma responsabilização unicamente imputada ao fazer da escola e ao fazer docente.

Na alfabetização, um movimento micropolítico que funciona por um processo de subjetivação procede com a busca pelo crescente nos indicadores de aprendizagem. No movimento neurótico de busca incessante, frustrado, muitas vezes por múltiplos fatores, provoca o sentimento de culpa pelo possível fracasso. A produção subjetiva de responsabilidade docente atribuída parece tirar desses a possibilidade de perceber a sua inserção em um determinado funcionamento e da força exercida por este mecanismo.

Uma qualidade na educação

A ideia de qualidade vem associada a um ideal de educação, amarrado a um determinado projeto de sociedade. Nietzsche *apud* Guattari (2006, p. 133) suscita a “mentira do ideal”, que se torna “a maldição suspensa acima da realidade”. Uma subjetividade sempre em falta, pela persecução de ideal de qualidade sobrecodificado e imposto, que não mais resulta de esferas de valorização arrimadas às matérias de expressão, referindo-se às possibilidades de toda a ordem de cada unidade escolar, mas recomposta enquanto individualização reificada a partir de universais dispostos segundo uma hierarquia arborescente (Guattari, 2006).

A busca por um ideal de qualidade reorganiza os movimentos da educação como um todo. A palavra qualidade surge trinta e seis vezes na Nota Técnica emitida pelo governo do Rio Grande do Sul e, nesta produção, mais de cem. A qualidade parece ser preponderante nos movimentos do ICMS Educacional. Contudo, tensiona-se acerca desse ideal de qualidade preconizado.

Qualidade em educação, para este mecanismo, pouco ou nada tem a ver com a diversidade de possibilidades da escola, com as experiências, com aspectos estruturais, com as condições de trabalho docente ou com a atuação dos diversos setores da sociedade com vistas aos aspectos sociais, para promoção do acesso. Não, nada disso. A qualidade preconizada tem relação com os resultados, expressa pelos números.

Um ideal de qualidade que beira a deslealdade com as redes de ensino e com a classe docente. As inúmeras adversidades que se apresentam no âmbito da educação concorrem com a idealização que se introjeta sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem, promovendo uma ideia que perpassa até pela falta de esforço dos envolvidos no cotidiano escolar.

Os subindicadores para o cálculo do IMERS são nomeados como “indicadores de qualidade” (da alfabetização, dos Anos Iniciais, dos Anos Finais). Diante disso, qualidade para esse mecanismo é o que resulta da aprendizagem dada pela métrica. Com intento a esse objetivo, segundo o que está expresso em Nota Técnica, defende-se que “políticas que incentivem a qualidade das escolas são primordiais”. Mas a política que se assume não atua sobre o entorno para atribuir qualidade à educação, tampouco avalia a qualidade pelas experiências de cada rede

de ensino. Tal política usa do artifício da barganha para que cada rede dê o seu jeito de elevar os indicadores de aprendizagem.

Comparabilidade

A comparação permeia toda a proposta da articulação política analisada. Trechos da Nota Técnica nº 100 (2024) mostram a inserção da comparação que se insere como produção subjetiva: “[...] a qualidade educacional do Brasil ainda é elementar quando comparada com a de outros países”; “Ao longo dos últimos anos, o RS perdeu posições entre os estados na qualidade do ensino fundamental [...]”; “O Estado do Ceará foi pioneiro em política pública de incentivo à melhoria da educação através da repartição de recursos para os seus municípios. Desde 2007, o Estado inclui a qualidade educacional dos municípios como critério” (Rio Grande do Sul, 2024).

Os excertos extraídos mostram uma relação estreita de uma qualidade idealizada, dada por fora e atrelada a indicadores numa relação de comparação. Incorporamos ao mapa, mais uma linha, a da comparabilidade.

Os trechos da Nota Técnica, descritos acima, mostram que a comparação é um dos operadores do ICMS Educacional. Os excertos mostram que há uma forte preocupação com posições em ranqueamentos e com os números expressos pelo estado e pelo país em comparação a outros resultados. Para além da produção subjetiva de comparação, ela acontece também enquanto procedimento a ser adotado.

Aponta-se que, para proceder com a repartição do bolo do ICMS, no estado sul-rio-grandense, há que se compor o Índice de Participação dos Municípios (IPM). Este índice conta com vários critérios, entre eles, a da Participação no Rateio da Cota-Parte da Educação (PRE), que, por sua vez, é composto pelo Índice Municipal de Educação do Rio Grande do Sul (IMERS), adicionado ao porte do município. Há um procedimento de comparação entre municípios.

Os índices de participação dos municípios na repartição do ICMS são expressos por porcentagens, dispostos hierarquicamente, que é a parte que lhe cabe do montante. Com a significativa porcentagem dos indicadores de aprendizagem no cômputo total, que se reverte em valores monetários, a comparação que se promove entre os municípios produz uma subjetividade de competição e, ao mesmo tempo, de culpabilização (dos docentes e estudantes) pelos resultados considerados pouco satisfatórios.

À potente presença

Cara Alice²⁹,

Da janela, assistindo ao amanhecer do dia, escrevo a você. O que me move a redigir estas linhas é um misto de indignação e cansaço.

Não acredito no modo como a alfabetização está sendo conduzida, como estamos abrindo espaço para a sobreposição de programas de governo pautados por uma lógica monetária, e como estamos reproduzindo cegamente este modelo. Ao te ouvir, por vezes, sinto um alento. O modo como trata a questão da alfabetização, com tamanha convicção, ainda não contaminada pela onda da eficácia, torna-se música para os meus ouvidos. A tua voz destoa daquelas que me habituei a escutar. Que bom, que bom te ter por perto.

Nos últimos tempos tenho estado envolvida em muitos momentos de formação continuada de professores, como bem sabes. Tem sido exaustivo e tem me feito pensar sobre algumas questões. Qual a potencialidade desses momentos com os e as colegas alfabetizadoras? Temos plena ciência do que estamos fazendo? Estamos, enquanto grupo de alfabetizadoras formadoras, sujeitadas a certos determinismos, a reproduzir um mecanismo político? Todos temos noção de que o que estamos propondo enquanto práticas pedagógicas, em grande medida, está vinculado a ideias políticas e marcados por um cenário socioeconômico?

Aqui estou eu, sendo uma chata com todas essas perguntas...

²⁹Alice é um nome fictício.

Estive manifestando algumas percepções nos últimos tempos. Penso que certas propostas pedagógicas servem a uma ordem social dada, a um determinado empreendimento macropolítico, e que muitas das nossas ações são efeitos de sugestão. Tive a impressão de que minhas ponderações não foram bem recebidas pela maioria. Mas não me sinto mais solitária depois da sua chegada. A tua presença funciona como um combustível para continuar.

Não tenho a ingênua ideia de que possamos bater de frente com toda uma estrutura política construída, que possamos romper com essa reprodução a um sistema monetarizado, que eleva a eficácia a um patamar altíssimo. Dificilmente ocorrerá uma ruptura neste círculo, principalmente porque muitos dos nossos colegas acreditam na [busca por uma] ideia de qualidade que está sendo vendida. Parece que há uma certa alienação ao discurso político vigente sobre a educação como um todo, da formação para bem desempenhar as funções como empregados dos diversos setores econômicos. Tenho percebido o grupo se movimentar nessa direção, da ligeireza, do procedimento, do cumprimento de tarefas.

Não se sinta obrigada a responder-me. Escrevo somente porque me faz bem.

Meus melhores cumprimentos,
Nicole

Supressão do aprendido pelo ICMS Educacional: por um aprendizado inaudito

É mais seguro e confortável ser guiado pelos padrões do que se arriscar em diferentes modos de existência. Desconsidera-se a diversidade do aprender em diferentes culturas presentes na sociedade e, obviamente, no âmbito de cada instituição escolar. Existe uma espécie de proteção contra uma alteridade que desestabiliza (Guattari, 2006). Seria importante perguntarmos *quem é o outro?*, para que saibamos *quem sou eu*. Quando se reproduz um modelo social, automaticamente há a exclusão de grupos que trazem consigo seus modos de pensar e estar no mundo, impondo significantes que, muitas vezes, não dialogam com a diferença.

Faz-se uma esgarçada neste debate sobre as forças da legislação aqui debatida e o aprendizado na alfabetização. Nesta atual macroestrutura, são exigidos dados numéricos, quantificáveis, como representantes dos avanços, ou não, da aprendizagem acerca do processo inicial de leitura e escrita. Talvez já possamos afirmar que a aprendizagem, que até então tinha uma relação com as subjetividades produzidas pelos discursos das pedagogias da alfabetização, ao longos de décadas³⁰ (Mortatti, 2000), avança para outro território existencial subjetivo (Guattari, 1992), implicando a aprendizagem às medidas impostas pela lei do ICMS Educacional.

As instituições e a legislação que funcionam nesta pesquisa passam a exercer forças de verdade e de poder monetário de modo preponderante no território da existência da alfabetização. Já se perspectiva que, a partir do conceito de subjetividade de Guattari (1992), o ICMS Educacional funciona como uma subjetividade imperativa, um tipo de controle e de produção de agenciamentos, podendo apresentar impactos sobre o tema da aprendizagem na alfabetização. Sabemos que esse mecanismo necessita operar sem cessar, e na atualidade tecnológica, ele vem com muita velocidade e voracidade econômica, em uma variedade de produções de subjetividades incorporais.

Com o esboço do mapa que se fez até aqui, podemos arriscar afirmar que o aprendizado [tal como o entendemos], é suprimido das relações na escola, entre

³⁰O marcador de décadas utilizado neste texto se dá pelos critérios a partir da primeira cartilha oficial do Brasil, em 1896, a *Cartilha Maternal João de Deus*, que adotava o método sintético (Mortatti, 2000). Por décadas, o debate sobre os métodos de alfabetização, os processos e epistemologias das pedagogias das alfabetizações, foram as implicações nas produções de subjetividades, atreladas a outras políticas públicas e legislações.

outros motivos, porque desconsidera a diversidade e a individualidade do aprender. Para dar sustentação ao que se enuncia, busca-se extrair um possível conceito de aprendizado a partir das proposições do filósofo Baruch Espinosa, diante do exercício de interpretação de Deleuze (2019).

Pela voz de Deleuze (2019), Espinosa revela que preocupações epistemológicas têm de se haver com questões ontológicas, ou seja, o conhecimento tem relação com o ser. Diante um mecanismo que avalia o conhecimento a partir de métricas, o ser não é considerado. O que podemos chamar de aprendizado (aquilo que se efetivou), que tem uma estreita relação com o ser, não está considerado. O que se avalia é uma aprendizagem vista pela métrica.

Deleitando-se na filosofia de Espinosa, conforme interpretada por Deleuze (2019), podemos dizer que a aprendizagem é um processo ético no qual o indivíduo aumenta sua potência de existir ao compreender as causas que o afetam e ao modificar os afetos tristes [medo, a servidão, a angústia] em afetos alegres e ativos. Diante disso, a ética não se baseia em mandamentos morais, mas em uma cartografia dos modos de vida, reconhecendo as forças que nos enfraquecem e as que nos fortalecem.

Nesse sentido, aprender é aprender a ser afetado de outro modo: é constituir relações mais potentes com o mundo, consigo e com os outros, ampliando a capacidade de pensar, sentir e agir. A aprendizagem, nessa lógica, não é a aquisição de conteúdos ou, puramente, o desenvolvimento de habilidades, mas a experimentação de modos de existência, que nos conduzem da servidão à liberdade por meio do conhecimento adequado.

Diante de uma ontologia do ser, ou seja, da natureza da existência e a relação entre diferentes entes, seus modos e potências, se considerados na escola e em seus processos de aprendizagem, não poderíamos jamais medir o aprendido por métricas, como algo a ser alcançado. Ao assumirmos um parâmetro, um nível de proficiência a ser alcançado, assim como o movimento de premiação às escolas que o alcançam, entramos na esfera do pensamento binário, que inerentemente limita a multiplicidade e a diferença, produzindo oposições fixas e excludentes. Há o julgamento do eficaz e do ineficaz, de uma educação de qualidade e uma educação precária. Eficaz e, portanto, qualificada, passa a ser aquela escola que atinge a expectativa definida por fora; ineficaz, a escola que não responde a ela.

Nos apoiamos em uma pesquisa elaborada pela professora alfabetizadora Fernanda Reginato Busato (2021), intitulada *Aprendizado como Potência de Agir: Uma Tentativa na Alfabetização*, parte do grupo de pesquisa Pedagogia Crítica, Clínica e da Diferença, na qual problematiza a posição da não-aprendizagem e a sua ligação com as pedagogias de alfabetização e a representação. Ensaia um aprendizado por meio do estudo da potência de agir dos corpos de Espinosa, por Deleuze (2002; 2019), e traça possibilidades na alfabetização, o que permite abrir a defesa da aprendizagem neste território, investindo na perspectiva da ética.

Este estudo interessa por abordar um aprendizado que potencialize a multiplicidade da potência dos corpos e que, “eticamente é um aprender que coloca em seu centro a força do pensamento [...] de um pensamento que é sempre afetivo” (Busato, 2021 *apud* Merçon, 2009, p. 20).

Apointa-se para a singularidade dos modos de existência que encontra espaço através dos encontros, das experimentações com a leitura, com a escrita, com os signos e os significantes da alfabetização:

que impedem que o caráter normativo (ensino da língua) e utilitarista da alfabetização (voltada para as técnicas alfabetizadoras e aplicadoras de atividades mecanicistas, treinamento da língua e da base alfabética) tome conta das expressões de aprendizagem (Busato, 2021, p. 51).

Na perspectiva da imanência (potência e modos de existir) de cada estudante, haveria que se esquadrihar uma pedagogia outra, de tal modo que a relação dos objetos de conhecimento com os aprendizados que emanam desta, sejam únicas. Um aprendizado como potência de agir.

Trata-se de uma perspectiva ética, uma ética do ensino, numa reapropriação dos sentidos da existência.

A criança-corpo terá percepções singulares sobre os corpos que lhe afetam, [...] e as ideias destas percepções é que irão determinar o tipo de conhecimento e o aprendizado como potência de agir pelo acaso do encontro com os signos da escrita e da leitura como parte do processo alfabetizador, seja dentro ou fora do sistema alfabético (Busato, 2021, p. 50).

A aprendizagem da leitura e da escrita, conforme depreende-se dos documentos desta articulação, fica relegada ao lugar de “ferramenta”, que dá ao sujeito a capacidade de ampliação do capital humano, necessário para a inserção no mercado. Há uma tendência a reduzir a complexidade do ato de ler e escrever àquilo que é mensurável. Escrita e leitura deixam de ser atos de expressão; ou seja, “a

alfabetização pelas vias da escrita [...] a linguagem que se torna rizomática e singulariza a potência dos encontros” (Matos, 2014, 68), para virar instrumentos de ranqueamento e financiamento.

Apresenta-se uma alfabetização vista pela necessidade da eficácia, uma aprendizagem a ocorrer no menor tempo possível, de modo puramente instrucional. A lógica meritocrática que permeia o ICMS Educacional promove a busca por soluções em alfabetização e o aumento considerável de oferta de métodos. A técnica prevalece sobre os sentidos dos atos de ler e escrever.

Os dados sobre a alfabetização, extraídos das avaliações externas, promovem uma representação de cada unidade escolar sobre a sua qualidade de ensino, mediado pelo resultado. Entretanto, pode-se abrir uma brecha para a discussão de uma outra perspectiva sobre os atos de ler e escrever.

Matos (2017, p. 95) descreve “a escrita como trama da expressão das crianças em processo de alfabetização [...]”. Um processo de alfabetização permeado pelos movimentos das experiências com a leitura e escrita, experiências que provocam afetos que movimentam a produção de sentido. Matos (2017, p. 95) acrescenta que “o experimental-exploratória do *logos* alfabetizador, atravessa o nível da tentativa das escritas em drama”.

Experimentar a escrita e explorar a leitura de diferentes modos expande o sentido posto e esperado para tais aprendizados pelo mecanismo investigado. A expressão através do traçado vaza pela dramatização do gesto “que é parte de toda a escrita que faz esvaziamento do significante” (Matos, 2017, p. 99). Do mesmo modo, o ato de correr os olhos ou a cinestesia que captura diferentes leituras, que se fazem únicas para cada indivíduo, destitui o significante.

A criança, um corpo ativo e potente, aprende com o mundo, com o outro, através de seus sentidos. O aprendizado da leitura e da escrita, então, é um ato de experimentação, de diferentes encontros, de acontecimentos, de potência criadora. O ato pedagógico, apesar de planejado para um coletivo, se faz único para cada indivíduo. Não há garantias para o aprendizado e, nessa lógica, tampouco métricas que possam extraí-lo.

Há como pensar em um ponto comum entre o mecanismo político e um sentido de alfabetização, em que tal sentido não se decomponha, mas ao contrário, haja uma composição tal, que esse sentido seja ampliado?

Ler e escrever como modo de expressar um universo de referência. Como pensar em um currículo em que a alfabetização, assim como todos os aprendizados, confluem com a vida, com os encontros, com as experiências? Um currículo que se ponha em movimento é possível a partir de um plano de imanência, atravessado pelos afetos, importando saber o que acontece quando dois ou mais corpos se encontram (Tadeu, 2002).

Estamos falando de um currículo que parta do seu território e que retorne para este, que não sirva a um padrão para a aprendizagem, com vistas a um resultado, mas sim aos encontros e às composições que se fazem destes. Nos referimos a um aprendizado que se produza a partir de tais composições, de tais conjunções. Sempre há aprendizado.

Contudo, o currículo e o aprendizado, na perspectiva posta, não tem espaço na articulação política em que se debruça este estudo. O sentido de aprendizagem adjacente ao ICMS Educacional não considera a relação que se estabelece com os objetos de conhecimento, e sim a apreensão ou não destes. A aprendizagem vista pelo resultado final, estanque, centrada nas habilidades previstas e nos objetos do conhecimento, que enquadra os sujeitos em categorias - daqueles que apresentam um aprendizado avançado, adequado, inadequado, básico ou abaixo do básico. Uma aprendizagem na qual não há uma aliança com esta pesquisa.

A ti, meu pai, que por vezes existiu ao modo que desejou

Pai,

Saudade imensa de ti. Pudera, já são sete anos sem ouvir a tua voz.

Hoje te escrevo porque lembrei do ofício que ocupou boa parte da tua vida. O cheiro de graxa continua impregnado na minha memória, cheiro característico do teu espaço de trabalho, da tua "oficina", lugar onde você fazia de tudo, produzia "coisas" diversas, peças automotivas, correntes para carro, até espetos para churrasco. Gostava de te ver desenhando as peças a serem produzidas na mesa que tinha uma inclinação e folhas de tamanho maior que o convencional. Lembro da tua lapiseira, do teu lápis de desenho, teu compasso, e outros instrumentos que serviam ao desenho geométrico, mas dos quais não faço ideia do nome.

Se estivesse ainda por aqui, teria o maior prazer de te ouvir falar sobre o teu trabalho, um trabalho artesanal. Você projetava e produzia cada peça como única, com o seu torno, os seus martelos, as limas, a solda... No final do dia, usava aquele sabão cor-de-rosa, que mais parecia uma lixa, que servia para tirar a sujeira, a graxa impregnada do trabalho manual. As tuas mãos eram ásperas, típicas do artesão. Hoje, mais do que nunca valorizo o teu trabalho.

Recordo que, com o passar do tempo, o trabalho que era feito artesanalmente foi, aos poucos, sendo substituído pela necessidade de produzir em maior quantidade, e a exigência das empresas para as quais

vendia as tuas peças, de que elas fossem todas milimetricamente iguais - um padrão de qualidade que, manualmente, você não conseguia atingir. Você resistiu em terceirizar os serviços e ficava bravo com as exigências e com as peças devolvidas. Custou a se adaptar com a produção em série, não é mesmo? No final das contas, acho que você nunca se adaptou, pois criticava diariamente o funcionamento que estava sendo obrigado a se render para continuar garantindo o pão de todo o dia. Lembro que essa resistência te fez perder inúmeros trabalhos, pedidos passaram a deixar de ser feitos por algumas empresas que encontraram quem produzisse mais rapidamente e com um custo menor. Só eu sei o quanto esse movimento te entristeceu. Como se aquilo que você produzia e customizava não tivesse mais valor para o mercado. E de fato não tinha mais. Te vi perdendo a cor com o passar dos anos.

Na época, eu não entendia o porquê de tamanha relutância em se adaptar às exigências que te eram feitas. Também não compreendia e não aceitava muito bem o teu funcionamento neste mundo, sempre tão divergente de tudo, destoando dos comportamentos padrões, pouco preocupado com o julgamento alheio. Hoje, no entanto, o que tento com todas as forças é me desprender das amarras que tendem ao homogêneo e, ironicamente, mostrar o funcionamento de uma política educacional que tende à padronização, à produção de sujeitos em série.

Ahh, meu pai... a tua capacidade inventiva era formidável. Lembra de quando produziu uma máquina que cortava batatas em palitos para depois serem fritas? Se fecho os olhos, te vejo a projetando em sua mesa de

desenho. Depois que terminou de produzi-la, trouxe-a para casa, todo orgulhoso. Era um trambolho enorme, que guardávamos em cima da geladeira, pois não havia lugar dentro dos armários em que ela coubesse. A tua excentricidade, que muitos julgavam negativamente, era um modo único de estar no mundo. E você não abria mão disso, mesmo que te custasse ter poucos amigos. As coisas que falava não eram bem recebidas pela maioria das pessoas.

Admirava a tua aproximação com a arte. Aprendi, contigo, a gostar de música, de dança e de livros. Você era um devorador de livros, nunca vi ninguém ler com tanta voracidade. Queria poder te ter por perto mais tempo. Nossas conversas seriam diferentes. Teria tantas coisas para te dizer... coisas que não sabia no tempo em que convivi contigo... coisas que eu não valorizava. Gostaria de poder te dizer, que hoje, entendendo a crítica que fazia ao funcionamento da sociedade, o teu posicionamento político, as tuas escolhas.

Saiba que muito do teu modo de pensar e agir ficou em mim. Sim, tenho muito de ti em mim. O Diego e o Felipe também têm. Quando nos reunimos e lembramos dos eventos da nossa infância e de acontecimentos decorrentes da tua excentricidade, damos muitas gargalhadas. Mas não são risos de deboche, em absoluto. É um riso de quem se alegra de ter tido um pai que viveu como julgava melhor, que não se curvou diante de um mundo que engessa, de alguém que falava o que pensava, de alguém que poderia ter ganho muito dinheiro se tivesse se submetido às exigências de mercado, mas que não se dobrou a isso, de alguém que

viveu movido pela sua ética. Então, posso dizer que os risos são de quem se orgulha muito do pai que tiveram. Sim, pai, temos muito orgulho de ti.

Com uma absurda saudade,
Sua filha, Nicole.

O que pôde esta investigação: fazendo as vezes de conclusão

Fábricas produtoras de subjetividades em série constituem tecidos que nos revestem. Por vezes, o inconsciente, em protesto, inventa outras linhas. Um incessante territorializar, desterritorializar, reterritorializar. No campo da alfabetização, do mesmo modo, máquinas produtoras de subjetividades e de sobreposição de universos de valor funcionam, com os seus possíveis escapes.

O problema que movimentou esta pesquisa buscou pinçar os modos de subjetividade produzidos a partir da política que insere os indicadores de aprendizagem – cujo cálculo para sua constituição conta com maior peso na alfabetização – como um dos critérios para o índice de participação do ICMS a ser obtido pelos municípios. A política do ICMS Educacional não se encerra na lei, no que está escrito, se faz nos meandros dos desdobramentos macro e micropolíticos.

As palavras de ordem da política em estudo se constituem de linhas que adentram territórios. Contudo, a lei acontece, acompanha o tempo e, com isso, as linhas se modificam. Tais linhas que atribuem valor não são estanques e, por isso, não podem ser afirmadas, são tão-só possíveis em potencial. Destarte, ímprobo é uma conclusão. Concluir é fechar, arrematar. Então, não se conclui, apenas apresenta-se o provisório em um mapa aberto ao debate.

Com a montagem de uma cartografia, mesclada ao texto acadêmico, fez-se o exercício de mostrar os possíveis modos de produção subjetiva na alfabetização, capturando os seus indícios na lei e documentos que a amparam, nos desdobramentos dessa política e nas experiências da própria pesquisadora-professora-alfabetizadora-gestora. Uma tentativa de expressar os encontros, os afetos e os achados. O mapa que se desenhou no capítulo final desta dissertação manifesta o que se pôde nesta investigação.

A potência do instituído da lei e as ondas de incorporação subjetiva na alfabetização podem ser consideradas no momento em que se escreve esta dissertação, como a eficácia na alfabetização, com vistas aos resultados e a busca crescente por soluções na intenção de aligeirar este processo; a responsabilização, atribuída prioritariamente à classe docente, provocadora de um sentimento de culpa; o ideal de qualidade da educação, especificamente voltada aos resultados da alfabetização, expressos pelos indicadores de qualidade; e a comparabilidade, que inerentemente ocorre com a divulgação dos resultados dos indicadores de

aprendizagem e a partir do procedimento para divisão da cota-parte do ICMS aos municípios, que os coloca em posições dentro de um ranqueamento.

Pondera-se que o ICMS Educacional suprime o aprendizado que se dá pelos encontros e experiências, tal como é considerado nestas linhas. Produz-se uma subjetividade para um resultado específico, esperado em relação à aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Vê-se que o mecanismo político em questão está em total consonância a uma sociedade capitalística permeada pela lógica hierárquica, binária, adaptando a escola ao modo empresarial, da eficácia e do produtivismo, a fim de produzir, em série, sujeitos hábeis e competentes para o mercado.

Diante do estudo elaborado, considera-se essencial pensar, na perspectiva de reapropriação dos sentidos da existência, o fluxo para um aprendizado inatribuível, que se dê pelas experiências, pelas intensidades, para que o pensamento seja elaborado considerando a multiplicidade e diversidade de saberes. Recomenda-se que a formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras possa se pautar por esse prisma.

Ao compor este estudo, as percepções do vivido, o que está preconizado na lei e a compreensão da sua maquinação no campo da alfabetização, tornou-se um desafio, pois se configurou como um território totalmente novo para a pesquisadora. Ainda que sobre os efeitos dos atravessamentos dessa política, a elaboração dessas relações, com o amparo dos autores e conceitos tomados, requereu tempo. Tempo que se impôs como limite para abandono temporário do texto.

Doravante interessa saber, para além do modo como o território da alfabetização é afetado, qual a potência do ICMS Educacional na produção subjetiva das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Quais os modos de subjetividades são produzidos nessas, a partir das aferições em larga escala e do controle feito sobre a aprendizagem dos estudantes, sabendo que os resultados têm impactos sobre repasses financeiros?

O problema que se evoca tem a pretensão de se tornar motivo de investigação. Aponta-se para a continuidade deste estudo como possibilidade para projeto de pesquisa de tese doutoral, a ser proposto em Programa de Doutorado em Educação. Poder-se-á dedicar a investigação acerca do que as práticas e expressões das professoras alfabetizadoras mostram sobre o sentido de aprendizagem que assumem, o quanto são subjetivadas pela articulação política ao qual este estudo se debruçou e qual é a potência e o alcance desta.

REFERÊNCIAS

BANTOCK, Nick. *Griffin e Sabine: Uma correspondência Extraordinária*. Tradução: Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Marco Zero, 1994.

BEDIN DA COSTA, L. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. *Paralelo 31*, Porto Alegre, v. 2, n. 15, p. 10, 10 dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/paralelo/article/view/20997>>. Acesso em: 11 nov. 2024.

BUSATO, Fernanda Reginato. *Aprendizado como potência de agir: uma tentativa na alfabetização*. Orientadora: Dra. Sonia Regina da Luz Matos. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, Nova Prata, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/9688>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108 de 26 de agosto de 2020. *Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do ICMS, para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundeb*. Brasília: DOU, 27 de agosto de 2020.

BRASIL. Casa Civil. *O que é a Acessão do Brasil à OCDE*. Disponível em: <<https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/colegiados/ocde/processo-de-acessao-brasil>>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *ICMS Educacional: diálogo com especialistas*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k0E80WDy2PM&t=280s>>. Acesso em: 2 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Disponível em: <legislacao.presidencia.gov.br>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Administrativo de Defesa Econômica. *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*. Disponível em: <<https://www.gov.br/cade/pt-br/centrais-de-conteudo/internacional/cooperacao-multil>>

ateral/organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde>.
Acesso em: 24 jul. 2025.

CAED. *Plataforma digital SAERS*. Disponível em: <<https://avaliacaoemontoramentoriograndedosul.caeddigital.net>>. Acesso em: 9 mai. 2024.

COSTA, Suzane Lima. O que (ainda) podem as cartas?. *Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 19, p. 87-98. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/1796>> Acesso em: 13 set. 2024.

CUNHA, Claudia Madruga (Organizadora). *Cartografia: insurgências metodológicas e outras estéticas da pesquisa*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

DELEUZE, Gilles. *Cursos sobre Spinoza* (Vincennes, 1978-1981). Tradução: Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. Fortaleza: EdUECE, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. Tradução: Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FILHO, Lourenço. *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GUATTARI, Félix; Rolnik, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1989.

GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

KAFKA, Franz. *A Metamorfose*. Tradução: Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

KAFKA, Franz. *Carta ao pai*. Tradução: Modesto Carone [S.l.]: Companhia das Letras, 1997.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LIMA, Ana Laura Godinho. Testes ABC: proposta de governo de uma população problemática. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, v. 11, n. 1, p. 97-111, 2007. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100016> Acesso em: 13 ago. 2024.

MATOS, Sônia Regina da Luz. *Procedimentos de escritura e afectologia na alfabetização de crianças*. Abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença e a psicologia intercultural. Tese (Doutorado). Porto Alegre, UFRGS, 2014. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/107942>> Acesso em: 10 mar. 2024.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Diga-me: o que vale? *Revista ALEGRAR*. N. 20, p. 95-104, dez. 2017. Disponível em: <<https://alegrar.com.br/artigos-20/>> Acesso em: 25 mai. 2025.

MATOS, Sônia Regina da Luz. *Devir-Método-Aranha*. In: CUNHA, Claudia Madruga (Organizadora). *Cartografia: insurgências metodológicas e outras estéticas da pesquisa*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Aula pública. *Método de Alfabetização: nem problema, nem solução*. 11 mar. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UYLL4pkFias>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. Departamento de Economia e Estatística. *Nota Técnica Nota Técnica nº 100 de 08 de outubro de 2024*. O modelo de distribuição de recursos do ICMS municipal a partir de critérios educacionais: metodologia dos indicadores IMERS e PRE. Porto Alegre, 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Departamento de Economia e Estatística da Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão; Secretaria Estadual da Educação. *Educação no ICMS*. 5 de set. 2023. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos//educacao-no-icms-3.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Nº 56.679, de 5 de outubro de 2022. *Institui o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS*. DOE nº 192, de 6 de outubro de 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. Departamento de Economia e Estatística. *Nota Técnica Nota Técnica nº 61 de 20 de*

julho de 2022. O modelo de distribuição de recursos do ICMS municipal a partir de critérios educacionais: metodologia dos indicadores IMERS e PRE. Porto Alegre, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 15.766, de 20 de dezembro de 2021. Dispõe sobre a parcela do produto da arrecadação do ICMS pertencente aos municípios. *Diário Oficial do Estado*, n. 251, 21 dez. 2021.

ROLNIK, Suely. *A hora da micropolítica*. São Paulo: N-1, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação & Realidade*. Porto Alegre-RS, v. 27, n. 2, p. 47-57, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25915>> Acesso em: 14 abr. 2025.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2017.

USHER, Shaun (org.). *Cartas extraordinárias: a correspondência inesquecível de pessoas notáveis*. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 2014.

WELTER, Cristiane Backes. *Invisíveis da Prova Brasil*. Curitiba: Appris, 2019.

WOOLF, Virginia; SACKVILLE-WEST, Vita. *Cartas de amor*. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Morro Branco, 2023.