

ESCOLA DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
DOUTORADO

KETLIN KROETZ

EVASÃO ESCOLAR E GOVERNAMENTALIDADE: UMA ANALÍTICA DAS TECNOLOGIAS DE GOVERNAMENTO PARA A MANUTENÇÃO DE TODOS NA ESCOLA

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*

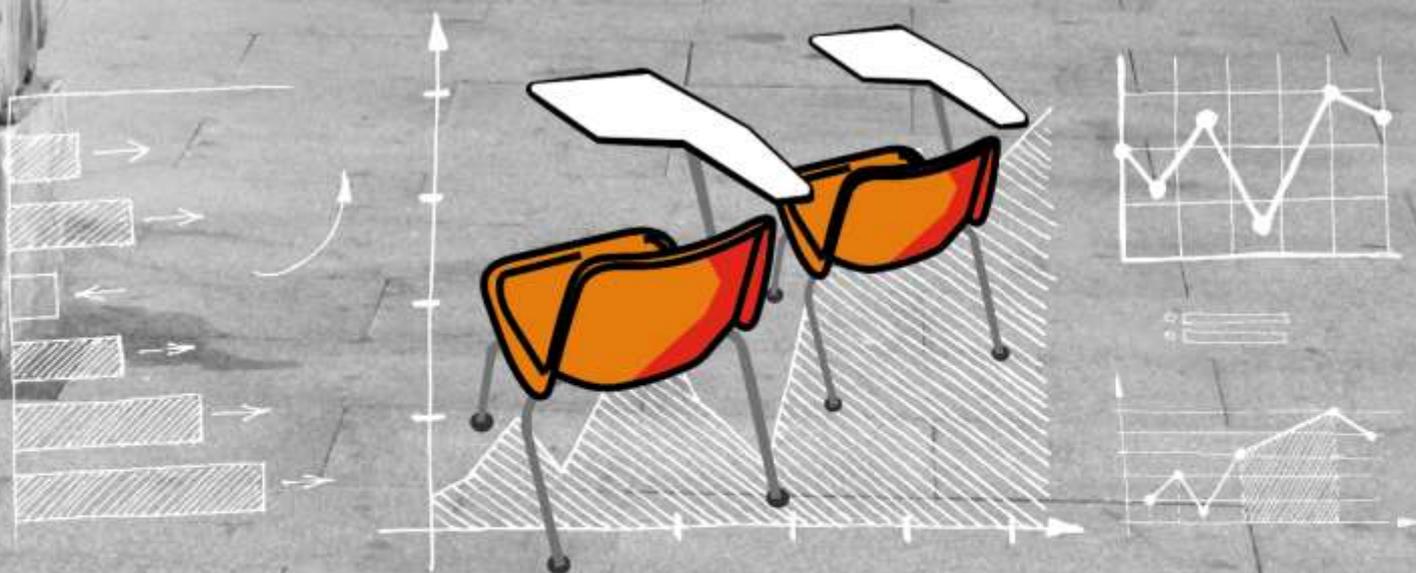


Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Ketlin Kroetz

EVASÃO ESCOLAR E GOVERNAMENTALIDADE:

UMA ANALÍTICA DAS TECNOLOGIAS DE GOVERNAMENTO PARA A MANUTENÇÃO DE TODOS NA ESCOLA



PUCRS

Arte e composição gráfica da capa de Daniel Cunha a partir da fotografia "Friendly Day" de Raph Äel (Flickr). Material de circulação restrita sem comercialização.

KETLIN KROETZ

**EVASÃO ESCOLAR E GOVERNAMENTALIDADE: UMA ANALÍTICA DAS
TECNOLOGIAS DE GOVERNAMENTO PARA A MANUTENÇÃO DE TODOS NA
ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Escola de Ciências da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, linha de pesquisa Aprendizagem, Ensino e Formação de Professores, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Dr. José Luís Schifino Ferraro

PORTO ALEGRE
2019

Ficha Catalográfica

K93e Kroetz, Ketlin

Evasão Escolar e Governamentalidade : Uma analítica das tecnologias de governo para a manutenção de todos na escola / Ketlin Kroetz . – 2019.
299.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. José Luis Schifino Ferraro.

1. Evasão Escolar. 2. Governamentalidade. 3. Educação Compulsória.
I. Ferraro, José Luis Schifino. II. Título.

KETLIN KROETZ

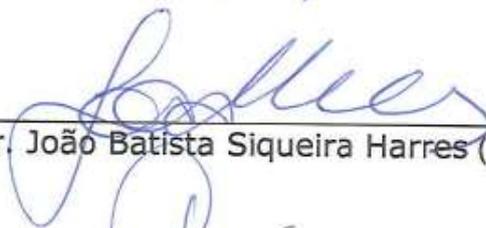
**EVASÃO ESCOLAR E GOVERNAMENTALIDADE: UMA ANALÍTICA DAS
TECNOLOGIAS DE GOVERNAMENTO PARA A MANUTENÇÃO DE TODOS NA
ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Escola de Ciências da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, linha de pesquisa Aprendizagem, Ensino e Formação de Professores, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Matemática.

Aprovada em 24 de maio de 2019 pela Banca Examinadora:



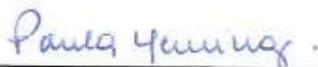
Dr. José Luís Schifino Ferraro (Orientador - PUCRS)



Dr. João Batista Siqueira Harres (PUCRS)



Dr. Marcos Villela Pereira (PUCRS)



Dra. Paula Henning (FURG)



Dra. Tatiana Souza de Camargo (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Essa escrita é resultado de um longo processo que envolveu não apenas longas horas de estudos, leituras e observações. É, também, efeito da minha própria forma de vida, pois ao escrever, esse exercício de mostrar-se, de escrever para si e para os outros, faz com que exerçamos sobre mim uma espécie de adestramento, modificando a experiência de nós sobre nós mesmos.

Quando Giorgio Agamben (2008), em *Infância e História*, propõe uma definição para a infância – no sentido de dar à experiência um provável lugar –, aborda a incapacidade do homem moderno em narrar e até transmitir suas experiências. Fundamentado em Walter Benjamin, que em 1933 já apontava para uma *pobreza da experiência* da época moderna, Agamben (2008) retifica a ideia de que não são necessários acontecimentos extraordinários para destruir a experiência: a simples existência de um sujeito em uma cidade grande é definitivamente suficiente para tal. Temos dias cheios de acontecimentos e vazios de experiência, pois não há mais espaço para ela. Para Agamben (2008), a experiência não se fundamenta no conhecimento, mas na autoridade, na palavra e no conto, no que foi vivido; não em algo que poderia nos levar a uma verdade absoluta do mundo, das coisas e de nós mesmos. Inspirada nas palavras do autor, constato que me vali de certa “autoridade” na tentativa de transformar, em experiência, a construção desse texto para que outros possam “[...] não diria retomá-la tal qual, mas pelo menos cruzá-la e atravessá-la” (FOUCAULT, 1994, p. 47).

O assunto que abordo não foi algo que esteve *desde sempre aí*. Pelo contrário, foi se constituindo em minha trajetória de estudos até o momento em que se tornou meu problema de pesquisa, que tomou forma conforme eu entrelaçava fios e articulava acontecimentos. Isso ocorreu por meio de um movimento que envolveu um exercício de análise de artigos intenso, um ano de trabalho de campo e, o mais rico, as inúmeras leituras, o compartilhamento de informações e as discussões em grupo. Falar desse assunto significa pensar em como essa temática produz marcas em mim, pois embora muito do que eu narre, sobre pessoas, lugares e acontecimentos, não exista mais, me surpreendo repetidas vezes “[...] com o tanto que carrego deles dentro de mim” (SAID, 2004, p. 11).

Se o doutorado é um processo solitário e se em muitas vezes estive sozinha, em outras vezes estive com outros, ou muitos outros. Foram quatro anos de momentos de descoberta, estudo, amizade, tensão e descontração, de sorrisos largos e abraços apertados, de ajuda, companheirismo, conversas e preocupações. Algumas pessoas foram muito importantes nessa minha trajetória e, por isso, gostaria de agradecer-las.

Agradeço primeiramente à minha família. Ao meu pai (in memoriam), que se estivesse aqui vibraria muito essa minha conquista. Ingressei na graduação duas semanas depois do teu falecimento e hoje, passados onze anos, sou doutora. Obrigada, pai, por ter me ensinado tanto sobre humildade, empatia, sensibilidade e amor. À minha mãe, Sônia, por acreditar em mim e me incentivar, por ter me ensinado a lutar pelo que eu acreditava, não somente nos estudos, mas em todos os âmbitos da vida. Obrigada por me educar com simplicidade, carinho, amor e afeto. Ao meu irmão, Christian, minha cunhada Ana e meu sobrinho Cadu, agradeço pelos conselhos e pelos domingos em família.

À minha irmã, Renata. Agradeço imensamente por todo apoio que me deu ao longo desses quatro anos. Por auxiliar no processo de organização dos dados, impressão de artigos, por ajudar no recorte de fragmentos, categorização de dados e digitação. Muitos domingos não foram tão solitários quando tu e o Ge vinham me ajudar e recortávamos e categorizávamos *sem fim*.

Agradeço ao Marcelo, meu companheiro de nove anos de vida. Pela paciência, carinho e amor que ele tem para comigo. Obrigada pelos abraços e conforto quando tudo parecia ser tão difícil, e principalmente pelos passeios aos domingos nos nossos pontos estratégicos para tomar um café, comer um docinho e esfriar a cabeça, sempre acompanhados com o nosso peludão, o Theodoro. Obrigada, meu bem, por me dar forças para continuar, vibrar comigo a cada conquista e dividir comigo teus projetos de vida.

Aos meus eternos amigos da Casa Estudantil Universitária Porto Alegrense, CEUPA. Nada disso teria sido possível se não houvesse, no início do doutorado, uma moradia em Porto Alegre. Agradeço especialmente à Roberta, Gal, Cris, Eduardo(s) e Giordano, por dividirem comigo momentos de lazer, de vivências e luta para manter essa associação funcionando.

Ao pessoal do Mestrado e do Doutorado. Camila, Mônica, Diego, Maria Elena, Mayara. Obrigada pela convivência e pelos desabafos, que não terminaram depois da finalização dessa etapa.

Ao pessoal do PPG de Educação em Ciências e Matemática, especialmente aos que se tornaram grandes amigos, como Glauce e Elis. À secretária do PPG, Luciana, agradeço pela simpatia e agilidade que tem para com as nossas demandas.

Aos alunos, professores e funcionários do Colégio Estadual Cônego Afonso Scherer, pela carinhosa recepção, entrevistas e conversas que tivemos ao longo de 2016 e 2018, especialmente ao diretor Daniel, ao professor Jaime e queridos alunos da terceira série do Ensino Médio. Obrigada por fazerem com que eu me sentisse em casa ao retornar na escola onde estudei durante toda a Educação Básica.

Ao pessoal da EMATER e do Museu Histórico Municipal de Santa Maria do Herval, por me concederem entrevistas e me auxiliarem sobre as diversas dúvidas que eu, como antiga moradora, ainda tinha sobre a cidade.

Aos meus amigos de Dois Irmãos, Santa Maria do Herval e Porto Alegre. Ao pessoal da Unisinos e do PIBID, que não se tornaram apenas colegas de graduação, mas grandes amigos. Que bom nos encontrarmos eventualmente e vibrarmos nossas conquistas juntos. Ao pessoal do basquete, das pedaladas e do funcional. Fazer um esporte e descontraír em meio a esse processo tornou ele muito mais fácil e prazeroso.

Aos meus colegas e ex-alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Albano Hansen e à Secretaria de Educação de Dois Irmãos. Agradeço aos alunos incríveis que conheci e que tornaram meus dias muito mais leves. Que saudade das nossas aulas no pátio, das demonstrações de afeto que vocês tinham e ainda tem para comigo, das nossas negociações... obrigada por me ensinarem tanto sobre a docência. Agradeço especialmente à Dilma, Rosane L., Débora, Graciete e Karina, queridos colegas da escola. Aprendi muito com vocês em 2018.

Ao meu orientador, Zé Luís, por ter me acolhido e me orientado nos últimos dois anos de doutorado. Pelas leituras, conversas e preocupação com o meu bem-estar. Espero poder continuar estudando e aprendendo contigo. Agradeço também ao GPECCC pelos estudos e aprendizagens no início de 2019.

Ao Marcos, que me auxiliou muito nesse processo. Não tenho palavras para descrever o quão significativo foi poder compartilhar conhecimentos contigo nessa trajetória. Os cafezinhos depois da aula, as discussões no grupo de estudos e os dez minutinhos de conversa no pátio são apenas alguns aspectos que mostram a tua generosidade intelectual. Embora talvez não percebas, o modo como tu lida com a pesquisa e com a docência faz a diferença na vida de um pós-graduando. Agradeço também pelos maravilhosos churrascos que tivemos com o Grupo Villela. Obrigada, cresci muito com vocês.

À Tatiana, agradeço imensamente todo apoio que me deu desde o mestrado. Pelas conversas, sugestões e por acreditar em mim e no meu potencial como pesquisadora.

Agradeço também à Banca Examinadora, pela criteriosa leitura e sugestões dadas no ato de defesa desta tese. Paula, João, Marcos e Tatiana, muito obrigada!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos, que permitiu meu ingresso e permanência no curso de Doutorado.

Enfim, agradeço a todos que estiverem comigo durante a realização desta tese.

Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrem o mundo. E nunca gostei de perguntar por caminhos, isso, ao meu ver, sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e perguntar foi todo meu caminhar e, na verdade, também tem-se de aprender a responder tal perguntar! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas meu gosto, do qual já não me envergonho, nem o escondo. “Este é o meu caminho, onde está o vosso?”, assim respondia eu aos que me perguntavam pelo caminho, O caminho, na verdade, não existe! (NIETZSCHE, 1999, pág. 272)

RESUMO

Esta tese tem como principal objetivo identificar e problematizar tecnologias de governo postas em ação para reduzir índices de evasão escolar na Educação Básica. Fundamentada nos aportes teóricos de Michel Foucault, a ferramenta analítica colocada em ação foi a noção de governamentalidade, conceito elaborado pelo filósofo no final da década de 1970. Para alcançar o objetivo geral desse estudo, são analisadas as condições de possibilidade para a emergência da escolarização obrigatória; os discursos sobre a evasão escolar, bem como seus efeitos para a produção do risco da evasão escolar, por meio da estatística. Ao escolher a evasão escolar como temática investigativa, a pesquisa contou com: (I) um corpus de análise de 75 artigos extraídos de três repositórios; (II) trabalho etnográfico realizado em uma escola localizada na região da Encosta da Serra. A partir da incursão nos materiais de análise foi possível identificar cinco unidades de análise que funcionam a partir de um ordenamento preventivo, no intuito de mitigar os índices de evasão escolar. Tais unidades de análise correspondem: (I) à *flexibilização como princípio pedagógico*; (II) à *estatística como um instrumento de validação*; (III) à *cooperação como imperativo para manter todos na escola*; (IV) à *compensação como uma estratégia de integração*; (V) à *responsabilização como produtora de culpa*. Por meio dessas tecnologias, são colocadas em ação um conjunto de estratégias - interesse, aceleração, numeramentalização, corresponsabilização, participação, contenção, proteção, condicionalidade, culpabilização - para manter os estudantes na escola. Nas entrevistas realizadas com os estudantes, os que nunca pensaram em parar de estudar e os que já pensaram em parar, mas continuam estudando identifiquei, no primeiro grupo, a produção de um sujeito responsabilizado e preocupado com as questões sociais da comunidade, além de ser um grupo de estudantes seduzido pela ideia de ingressar em uma universidade. No segundo grupo, a ideia do futuro e do sucesso que a educação poderia lhes garantir fica nítida, e permanecer na escola é visto como um exercício de superação de si mesmo para alcançar o sucesso. Esses sujeitos estabeleceram preceitos para a condução de suas vidas que toma a escolarização como necessária, e permanecer estudando está diretamente relacionado a ideia de que precisam vencer dois grandes *inimigos*: a eles mesmos e as dificuldades que aparecem no caminho para alcançar o que consideram como sendo veiculado ao que chamam de futuro e estabilidade. Essa forma contemporânea de governo coloca no indivíduo a responsabilidade pela sua situação emocional, econômica e pessoal, desenhando-se como um elemento importante da estratégia governamental atual – culpar e responsabilizar cada um pelo seu próprio destino. Além disso, vale ponderar que embora essas tecnologias de governo existam e funcionem na ordem da prevenção de determinado risco, elas nunca serão suficientes para a manutenção de todos na escola, uma vez que elas se sustentam em um projeto de educação que não é válido para todos, e porque diferentes contextos lidam com a evasão escolar de modo distinto, o que mostra a impossibilidade da manutenção de todos na escola. Se compreendermos, portanto, a escola pública como uma instituição que reforça o modelo neoliberal, que coloca no próprio sujeito a responsabilidade pelo seu sucesso e fracasso, sempre será possível resistir à hegemonia neoliberal por meio de *linhas de fuga*, podendo a evasão escolar ser vista, nessa direção, como um *ponto de escape* e um modo de resistir a esse modelo de escolarização que está imposto: somos governados por certos mecanismos, mas resistimos a outros. Se as formas de governamentalidade, na contemporaneidade, se utilizam de mecanismos sutis para exercer o poder sobre a vida, nela também emergem outras lógicas que fogem ao predeterminado.

Palavras-chave: Evasão Escolar. Governamentalidade. Educação compulsória.

ABSTRACT

This thesis has as main objective to identify and problematize government (governance) technologies put into place to reduce school dropout rates in Basic Education. Based on the theoretical contributions of Michel Foucault, the analytical tool put into action was the notion of governmentality, a concept elaborated by the philosopher in the late 1970s. To reach the general objective of this study, the conditions of possibility for the emergence of compulsory schooling; the discourses on school dropout, as well as their effects on the risk of school dropout, are analyzed, through statistics. When choosing school dropout as an investigative subject, the research had: (I) a corpus of analysis of 75 articles extracted from three repositories; (II) ethnographic work carried in a school located in the Encosta da Serra region. From the study of the materials of analysis, it was possible to identify, in the analyzed articles, five units of analysis that operate based on a preventive order, with the purpose of mitigating the school dropout rates. These units of analysis correspond: (I) to *flexibilization as a pedagogical principle*; (II) to *statistics as a validation tool*; (III) to *cooperation as an imperative to keep everyone in school*; (IV) to *compensation as an integration strategy*; (V) to *accountability as a producer of guilt*. Through these technologies, a set of strategies - interest, acceleration, numerationalization, co-responsibility, participation, containment, protection, conditionality, blame - are put into action to keep students in school. In interviews with students, those who never thought about stopping studying and those who thought about stopping, but continued to study, I identified, in the first group, the production of a subject who was responsible and concerned with the social issues of the community, in addition to being a group of students seduced by the idea of joining a university. In the second group, the idea of the future and the success that education could guarantee is clear, and staying in school is seen as an exercise in overcoming oneself to achieve success. These subjects have established precepts for the conduct of their lives that takes schooling as necessary, and to remain studying is directly related to the idea that they must overcome two great *enemies*: themselves and the difficulties that appear on the way to achieve what they consider to be conveyed as what they call the future and stability. This contemporary form of government (governance) places responsibility on the individual for his/her emotional, economic, and personal situation, and is designed as an important element of the current government strategy - blaming and holding everyone accountable for their own destiny. In addition, it is worth considering that although these government (governance) technologies exist and work in order to prevent a certain risk, they will never be sufficient for the maintenance of everyone in the school, since they are based on an education project that is not valid for all, and because different contexts deal with school drop-out in a different way, which shows the impossibility of keeping everyone in school. Therefore, if we consider the public school as an institution that reinforces the neoliberal model, which places on the subject the responsibility for its own success and failure, it will always be possible to resist neoliberal hegemony and school drop-out can be seen, in this sense, as a way of resisting this model of schooling that is imposed: we are governed by certain mechanisms, but we resist others. If forms of governmentality, in contemporary times, use subtle mechanisms to exert power over life, in it also emerge other logics that escape the predetermined.

Keywords: School dropout. Governmentality. Compulsory education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Reportagens sobre estratégias para diminuir a Evasão Escolar	25
Figura 2 - Evasão escolar x desemprego	69
Figura 3 - Reportagens sobre evasão escolar e censo.....	69
Figura 4 - Comparação evasão escolar Ensino Médio	71
Figura 5 - Taxas de Abandono no Ensino Médio por Estado.....	73
Figura 6 - Reportagem sobre evasão escolar do movimento TPE.....	81
Figura 7 - 'O futuro do Brasil fora da escola'.....	81
Figura 8 - Campanha pela universalização do acesso e redução do abandono escolar	84
Figura 9 - Campanha 'Se você quer mais desenvolvimento, você quer mais educação'	84
Figura 10 - Campanha 'Eu voto na Educação'	85
Figura 11 - Esquema explicativo da tese	115
Figura 12 - Reportagens sobre o risco da evasão escolar	142
Figura 13 - Algumas reportagens sobre a relação da família com a escola.....	145
Figura 14 - Educação e desempenho	183
Figura 15 - Unidades analíticas e estratégias.....	186
Figura 16 - Escolaridade da população na qual a pesquisa foi realizada	206
Figura 17 - 'Fábricas procuram o caminho da roça', de 1989.....	217
Figura 18 - Reportagem sobre o desemprego na cidade.....	223
Figura 19 - Jornal CECAS.....	245
Figura 20 - Hora do ENEM (CECAS, 2016).	246
Figura 21 - Campanha realizada pelos estudantes.....	251

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudantes e o trabalho	233
Gráfico 2 - Horas de trabalho por semana	234

LISTA DE SIGLAS

- UNICEF** - Fundo das Nações Unidas pela Infância e Adolescência
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PAMSMH** – Plano Ambulatório Municipal de Santa Maria do Herval
- IBGE** – Índice Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério da Educação
- EMATER** – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
- IC** – Iniciação Científica
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- SPSS** – Statistical Package for the Social Sciences
- TPE** – Todos pela Educação
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FICAI** – Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- REEDUCA** – Rede Latinoamericana para a Educação
- PNAD** – Plano Nacional por Amostra de Domicílio
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- EaD** – Educação à Distância
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- SEBRAE** - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
- PREAL** - Programa de Reformas Educacionais para a América Latina
- IAS** – Instituto Ayrton Senna
- BNDES** - Banco Nacional para o Desenvolvimento Econômico e Social
- PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- FGV** – Fundação Getúlio Vargas
- SAEB** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SPSS** - *Statistical Package for the Social Sciences*
- CPM** – Círculo de Pais e Mestres
- UAB** – Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

“MINHA SENSAÇÃO PREDOMINANTE ERA A DE SEMPRE ESTAR FORA DO LUGAR”: SOBRE A ESCOLA NA MINHA TRAJETÓRIA	17
1. PROBLEMATIZANDO A EVASÃO ESCOLAR	23
2. UM DISCURSO MAIOR: ESCOLARIZANDO A TODOS	33
2.1 A ESCOLA COMO UM PROJETO DA MODERNIDADE	35
2.2 CONDIÇÕES QUE POSSIBILITARAM A EMERGÊNCIA DA ESCOLA OBRIGATÓRIA.....	38
2.3 ENSINAR TUDO A TODOS: SOBRE A VONTADE DE EDUCAR	43
2.3.1 Um direito que é obrigação: A escolarização nas leis e documentos brasileiros	50
2.3.2 Plano Decenal de Educação para Todos	53
2.3.3 Plano Nacional de Educação e Base Nacional Comum Curricular	56
3. DITOS SOBRE A EVASÃO ESCOLAR E SEUS EFEITOS DE VERDADE	60
3.1 PRODUZINDO O RISCO DA EVASÃO ESCOLAR.....	65
3.2 TODOS PELA EDUCAÇÃO: A MOBILIZAÇÃO EM QUESTÃO	79
4. (DES)CAMINHOS: CAIXA DE FERRAMENTAS PARA PENSAR	88
4.1 A GOVERNAMENTALIDADE COMO FERRAMENTA ANALÍTICA.....	89
4.1.1 Governamentalidade neoliberal.....	96
4.2 O DISCURSO EM QUESTÃO.....	99
4.3 AS UNIDADES ANALÍTICAS	103
4.3.1 Os caminhos escolhidos e pós-qualificação	104
4.3.2 Sobre os materiais de pesquisa.....	105
5. CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA PENSAR NAS ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PARA A MANUTENÇÃO DE TODOS NA ESCOLA: A PREVENÇÃO EM JOGO.....	118
5.1 A FLEXIBILIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO.....	119
5.2 A ESTATÍSTICA COMO INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO	135
5.3 A COOPERAÇÃO FAMILIAR COMO IMPERATIVO PARA MANTER TODOS NA ESCOLA.....	144
5.4 A COMPENSAÇÃO COMO UMA ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO	160
5.5 A RESPONSABILIZAÇÃO COMO PRODUTORA DE CULPA.....	176
6. UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DA REGIÃO DA ENCOSTA DA SERRA: SOBRE A PERMANÊNCIA DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO.....	187
6.1 A EMIGRADA QUE RETORNA: SOBRE MINHA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA	187
6.2 A EVASÃO ESCOLAR EM UM CONTEXTO	193
6.3 A CIDADE, O TRABALHO, A ESCOLA: CONSTITUIÇÃO DE NOVAS FORMAS DE VIDA..	200
6.3.1 A agricultura.....	201
6.3.2 O surgimento de uma escola.....	205
6.3.3 O trabalho na indústria	212
6.4 ELES NÃO QUEREM MAIS FICAR NO CAMPO: AS NOVAS RELAÇÕES DE TRABALHO	220
6.5 QUEM SÃO ESSES JOVENS?	232

6.6 CONQUISTAS E OPORTUNIDADES, ESTRATÉGIAS DE SEDUÇÃO: O QUE DIZEM OS SUJEITOS QUE JAMAIS PENSARAM EM PARAR DE ESTUDAR?	237
6.7 “NÃO PAREI [DE ESTUDAR] PORQUE SABIA QUE NO FUTURO ME ARREPENDERIA”	252
7. É POSSÍVEL MANTER TODOS NA ESCOLA?.....	258
REFERÊNCIAS	272
APÊNDICE A - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO.....	272
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	293

“MINHA SENSACÃO PREDOMINANTE ERA A DE SEMPRE ESTAR FORA DO LUGAR”: SOBRE A ESCOLA NA MINHA TRAJETÓRIA

Sempre pareceu haver algo de curioso no modo como eu me relacionei com os estudos. Talvez por ter ouvido de modo incessante, principalmente dos meus pais, que somente por meio da educação seria possível *ser alguém na vida* e obter o *tão esperado sucesso* - ou até pela facilidade que eu tinha para com as disciplinas escolares -, estudar sempre foi uma das minhas prioridades, e foram vários os motivos que fizeram com que, desde criança, eu visse a escola como o único lugar onde eu poderia concretizar meus sonhos.

Posso constatar que os tempos de escola foram os que mais marcaram minha infância e minha juventude. Recentemente, ao folhear meus boletins da 3ª série do Ensino Fundamental, entre um parecer e outro, percebo que todas as tentativas realizadas no sentido de me tornar uma boa aluna eram descritas e caracterizadas por um termo: esforço. “*És uma ótima aluna, continua se **esforçando***”; “*Valeu o **esforço**. Continue assim*”; “*Procure se **esforçar** e ler com mais atenção*”; “*És muito querida, caprichosa e inteligente. Apresentas facilidade na compreensão e realização das atividades. Parabéns, continue se **esforçando** sempre*”. Tal como explicitado por Valerie Walkerdine (1995), uma pessoa esforçada é uma pessoa que no fim chega lá, e que também passa a aprender, por meio do seu **esforço**, muitas regras que auxiliarão em uma melhor convivência no ambiente escolar: quando falar e quando não dizer nada.

Me acostumei a seguir essas regras. Nunca esqueço quando um professor, na passagem da 4ª para a 5ª série, nos disse: “*Ano que vem a Matemática é com o Daniel, aí vocês vão ver, vão começar a trabalhar com letras*”. O que significava ter aula com o Daniel? Passei a semana inteira pensando em como seria possível, e se seria, *fazer matemática com letras*. Ainda nesse período, ser a mais alta da turma e, conseqüentemente, ser a última da fila, fazia com que eu recebesse o status de menina mais velha da turma, o que também me caracterizava como repetente. Por que esse medo, desde criança, em ser reprovada? Ficar sem intervalo, no cantinho do castigo e ser instruída a pensar, antes de dormir, nas coisas boas e ruins que foram feitas ao longo do dia, me fazem, hoje, perceber o quanto ainda na infância somos instruídos a exercer um domínio de autorreflexão sobre nós mesmos, de nos conhecermos, de gerir nossas próprias vidas e nos prepararmos para saber que, daqui a um ano, a matemática com o Daniel seria diferente.

Ainda no Ensino Fundamental, não demorou para que eu fosse posicionada como uma excelente aluna em Matemática, uma aluna *esforçada*. Na ocasião da dissertação de mestrado, já havia mencionado que assim que aprendi a realizar as operações básicas já auxiliava meus pais no comércio que eles tinham na cidade. Contudo, na escola era necessário utilizar um rascunho para realizar as subtrações por meio de técnicas que não faziam muito sentido para mim, como as de ‘pedir emprestado’ ou ‘colocar vírgula embaixo de vírgula’, técnica que – mais tarde – aprendi a chamar de algoritmo. Além de ser demorado, era mais prático operar como meus pais me ensinaram: considerar o valor que foi gasto e completar até chegar a quantidade de dinheiro entregue pela pessoa. Esse pequeno exemplo mostra o quanto certas práticas utilizadas por mim fora do ambiente escolar se mostravam muito mais simples do que aquelas que a escola insistia em me cobrar, muitas vezes, na forma de receitas e normas que mostravam os procedimentos *adequados* para a resolução de tarefas.

Ao ingressar no Ensino Médio, as receitas e normas impostas pela escola já estavam, para mim, naturalizadas. Diferente do Ensino Fundamental, nessa nova etapa o assunto era outro: falávamos de vestibular, do primeiro emprego, de estudar no noturno e de uma escola que iria nos auxiliar a dar os primeiros passos para conseguirmos uma boa profissão. Quanto aos professores, estes insistentemente nos lembravam: “*estudem, estudem muito, ou vocês querem ficar nessa cidade a vida inteira? Trabalhar na roça ou nas fábricas de calçados? Isso que vocês querem?*”

Nesse período, passei a ter contato com vários colegas vindos de outros bairros da cidade¹, gerando certo estranhamento e criando possibilidade para a formação de grupos isolados: o grupo do *centro* e o grupo do *interior* da cidade. Somente após alguns meses, e na medida que íamos convivendo com os chamados *colegas da colônia*, esses grupos foram se dissolvendo. Se durante o Ensino Fundamental raramente falávamos alemão em sala de aula, prática vista como vergonhosa por nós, visto que falar em português poderia ser uma *linha de fuga* para que não fôssemos rotulados como colonos, a aproximação com outros colegas, naquele período, tornou a comunicação em alemão um ritual nos intervalos, na troca de períodos e, de maneira muito discreta, na sala de aula. Ainda nesse período, um dos professores que vinha de outra cidade, ao fazer alusão à época que estava na faculdade e dos esforços feitos para conseguir concluir seus estudos, nos disse: “*se eu não tivesse passado por tudo isso, talvez*

¹ Isso ocorreu devido ao processo de nucleação escolar, quando várias escolas localizadas no interior da cidade foram fechadas e os estudantes foram nucleados para uma escola-mãe, localizada no centro da cidade. No Ensino Médio, por exemplo, são reunidos os alunos de todos os bairros do município em uma única escola.

ainda estaria morando no interior. Se vocês estudarem, se esforçarem, se aperfeiçoarem, terão uma vida feliz”.

A mensagem era clara, não havia nada de subliminar. A “felicidade” e o “sucesso” eram vendidos como possibilidades para além daquela realidade da qual a própria escola tratava de nos distanciar. Nos era passada a ideia de que o sucesso pessoal e profissional só seria alcançado se saíssemos daquela pequena cidade interiorana de pouco mais de seis mil habitantes e continuássemos estudando, e só por meio do estudo teríamos bons empregos e seríamos felizes. A escola parecia ocultar determinados traços que pudessem rotulá-la como pertencente à esfera da colônia, instruindo-nos a continuar estudando e vivendo em uma cidade que não aquela, o que se tornava evidente, além do discurso da sala de aula, nos passeios realizados em museus da capital, indústrias da região, shoppings, parcerias com cursos de idioma, realização de testes vocacionais e, principalmente, nas visitas às Universidades na terceira série do Ensino Médio, momento esse já idealizado por nós: poderíamos nos tornar universitários.

Naquele período, a “minha sensação predominante era a de sempre estar fora do lugar” (SAID, 2004, p. 19); embora estivesse com meus pés no interior, desejava dar os meus primeiros passos para fora dele. A partir daquele momento, foram vários os ensaios e negociações que realizei comigo mesma para deixar a cidade e buscar, em um outro lugar, aquilo que talvez poderia ser encontrado ali mesmo. Mas essa busca exigia uma outra versão de mim, e por isso comecei a trabalhar cedo com um único objetivo: guardar dinheiro para pagar os meus estudos. O acesso à universidade só foi possível para mim, assim como para milhares de estudantes, em virtude do Programa Universidade Para Todos, o ProUni. Tal programa - que se tornou uma das principais políticas públicas de acesso ao Ensino Superior de universidades privadas no Brasil - foi o responsável por me inserir, aos dezessete anos, em uma universidade. Não pagar a faculdade não significava não precisar trabalhar, pois mesmo não precisando arcar com o custo dos estudos, o alto preço das passagens e a distância percorrida até São Leopoldo por meio do único ônibus que saía às 17:30h da cidade onde eu morava, além de demandarem uma melhor organização e otimização do meu tempo, eram algumas das dificuldades enfrentadas por alguém que não havia nascido em ‘berço de ouro’. Mas de que outro modo eu alcançaria o tão esperado sucesso?

Fui destinada a me encaixar, ano após ano, em um ambiente que meus pais, meus colegas e todos concebiam como o melhor: fazer uma faculdade, investir no meu capital humano, ter um bom emprego, me inserir em um mundo urbano. Foi assim que, aos dezenove anos de idade, com uma mochila nas costas e com toda uma *vontade de saber*, saí da cidade onde morava com o desejo de me tornar, ainda mais, empresária de mim mesma. Gerir minha

vida, exercer um domínio de mim sobre mim mesma e ser independente. Foi nos cinco anos que morei em Porto Alegre, exercendo cargos como secretária e coordenadora da república onde morei, concomitantemente ao meu ingresso no Curso de Licenciatura em Matemática na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e, posteriormente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que comecei a me sentir “dentro do lugar”.

Embora eu estivesse fazendo o que todo mundo, inclusive eu, considerava *o mais adequado* naquele momento - estudando, morando em uma cidade grande e cheia de oportunidades -, esse período de adaptação em Porto Alegre não ocorreu da noite para o dia. Lembro das várias tentativas muitas vezes frustradas de suavizar o meu sotaque quando insistentemente me questionavam: “*Tu é do interior, né? Dá pra perceber pelo teu sotaque*”. Em algumas vezes, tanto na faculdade, quanto nas reuniões que tínhamos na república onde eu morava, eu evitava me pronunciar. Esse meu *jeito de falar* era aquilo que “[...] os “cultos”, os “da cidade” – denominam, com desprezo, sotaque do interior ou sotaque de colono” (KNIJNIK, 2006, p. 2), o que acaba hierarquizando outros *jeitos de falar*, outros jeitos que passam a ser situados como os *diferentes*: “Que efeitos tal desprezo produz na subjetividade camponesa?” (KNIJNIK, 2006, p. 2). Em mim produziu, naquele momento, o desejo de falar diferente.

Essa “tenebrosa sensação de sobrevivência” (BHABHA, 1998, p. 19) pela qual passei durante minha juventude – entre o lugar onde eu estava e onde me diziam que eu deveria estar –, também me acompanhou em Porto Alegre. Mesmo transitando entre o mundo da colônia e o mundo da cidade, em alguns momentos eu não me sentia pertencendo a nenhum deles, ainda que o fato de falar alemão, ter um sobrenome alemão e ser filha de descendentes de alemães fizesse com que, independentemente de ter saído da minha cidade, eu fosse sempre aceita pelas pessoas ao retornar em alguns finais de semana para visitar minha família. Alguns amigos de familiares me viam como exemplo para seus filhos, e muitas vezes me solicitavam dicas de qual era a melhor faculdade, se era melhor estudar na Unisinos ou na Feevale, morar em Novo Hamburgo ou em Porto Alegre. Ninguém queria que seus filhos permanecessem nesta cidade.

Ao fazer alusão à experiência que teve como refugiado, Zygmunt Bauman (2005) desenvolve o conceito de deslocamento, apontando que em todos os lugares pelos quais passava se sentia *deslocado*, dado que não estava inteiramente *em lugar algum*. Essa experiência pode ser um tanto perturbadora e até desconfortável, contudo, seu entendimento pode ser simplificado quando passamos a aceitar que em nenhum lugar vamos estar totalmente em casa.

Além de transformar as relações entre os Estados, a produção cultural, a vida coletiva e a relação com o outro, Bauman (2005) enfatiza que a globalização transformou a subjetividade coletiva e a própria noção de identidade, que passa a ser negociável e deixa de ser definitiva.

No decorrer dos seus escritos, comenta sobre o sentimento de pertencimento a determinadas comunidades e as possíveis identidades criadas na *modernidade líquida*, época em que além da nossa existência se encontrar *fatiada* em acontecimentos interligados de modo frágil, o mundo “[...] está repartido em fragmentos mal coordenados” (BAUMAN, 2005, p. 18).

Essa busca por uma identidade fixa e imutável afeta o desejo de segurança dos indivíduos, visto que na contemporaneidade a identidade trata-se de algo que está sempre sendo formado, em constante trânsito; não possui rigidez, pois não se ajusta mais às estruturas fixas, mas à finitude de um mecanismo que exerce um poder de transformação contínuo. Vivemos no *imperativo da liquidez*. Nada é seguro e sólido; tudo é líquido e se move por entre nossos dedos. Nesse sentido, não existe uma identidade em si, mas um movimento que se configura em direção à alguma coisa que será sempre indeterminada.

Valho-me das palavras de Said (2004) para afirmar que durante muito tempo mantive uma sensação de muitas identidades que se conflitavam umas com as outras,

[...] junto com uma aguda lembrança do sentimento de desespero com que eu desejava que fôssemos completamente árabes, ou completamente europeus e americanos, ou completamente cristãos ortodoxos, ou completamente muçulmanos, ou completamente egípcios. (SAID, 2004, p. 22).

Ou completamente ‘urbanos’, ou completamente ‘rurais’. Esse deslocamento interioridade, ir e voltar, produziu efeitos em mim, ainda que na maior parte do tempo eu buscasse uma identidade fixa e sólida – como se isso fosse possível. Durante muitos anos, inclusive na graduação, busquei na Universidade e nos estudos um lugar onde as coisas eram certas e onde eu poderia encontrar minhas *verdades*. Também foi nesse ambiente, com o passar dos semestres, que acabei me juntando aos que eu considerava *iguais* a mim, tanto que não demorou para que tivéssemos um grupo de colegas vindos do interior do Vale do Rio dos Sinos, Encosta da Serra e do Vale do Rio Caí se reunindo no início das aulas e nos intervalos, tomando chimarrão e conversando em alemão pelos corredores da Unisinos.

A respeito da minha escolha por ser professora, percebo o quanto essa escolha esteve, também, relacionada a uma questão de gênero, já que desde cedo eu brincava de *educar as bonecas*; alocava minhas primas menores em filas e, com uma varinha na mão, sentia o *poder* de escolher tanto as atividades que elas fariam, quanto o modo como se comportariam. Walkerdine (1995), em artigo intitulado *O raciocínio em tempos pós-modernos*, afirma que não se trata de nenhuma novidade a escola elementar ter se aberto para as mulheres utilizando a justificativa de que elas possuíam capacidade para o cuidado maternal, sendo as principais responsáveis pela produção de um sujeito livre, por exemplo, da criminalidade: “a mãe deveria

ser a primeira e a melhor educadora” (WALKERDINE, 1995, p. 217). As mulheres das classes médias não conseguiam ingressar nas faculdades e cursar ‘ciências mais duras’ no século XIX: como seriam mães ao mesmo tempo em que exerceriam o trabalho intelectual? Já no período da faculdade, enquanto meus colegas, homens, se ocupavam nos estudos de cálculos e eram motivados a continuar seguindo os estudos na chamada matemática pura, por exemplo, eu e minhas colegas éramos vistas como mais dedicadas nas disciplinas da pedagogia, vistas como disciplinas mais fáceis para nós pelo fato de termos *mais jeito* tanto em termos de didática, quanto com os alunos. A matemática *não era para todo mundo*, mas já havia me autorizado a dizer, devido ao meu desempenho nas *exatas*, que iria cursar matemática!

Se grande parte do que escrevo aqui diz respeito às minhas experiências como aluna, é pelo fato de que nunca exerci a docência durante muito tempo. Fui pibidiana durante mais de dois anos, mas minha experiência como docente se resume a uma escola privada da cidade de Portão, de fevereiro de 2012 até abril de 2013, ano em que passei a me dedicar somente aos estudos em virtude da bolsa CAPES, adquirida no Mestrado. Mas o ambiente escolar e acadêmico foram sempre, tanto como aluna, quanto como professora, lugares familiares para mim. Concebê-los como salvacionistas e responsáveis por todos os problemas da sociedade não constitui mais, para mim, uma boa definição do que vem a ser a escola, mesmo que desde meus seis anos de idade e quando eu ainda nem a conhecia, ela já ocupava um lugar relevante na minha trajetória. As normas e valores escolares me foram transmitidos desde muito cedo, juntamente com a ideia de que tal instituição seria a grande responsável por me apresentar – e até mesmo, inserir – no mundo do trabalho, constituindo-me como uma boa profissional. Mas, o fato é que percebi, ela não poderia ser a única, pois percebi que os estudos poderiam até ter um começo, mas jamais teriam um *fim*: eu precisava ser empreendedora de mim e fiscal da minha formação, dispondo-me a aprender a aprender.

Ao fazer alusão à minha trajetória escolar na Educação Básica, dou-me conta de que anteriormente eu jamais havia questionado a existência e utilidade de tal instituição, pois para mim a escola já estava naturalizada como se estivesse desde sempre aí. Uma parcela pequena dos debates é voltada ao que ela se tornou e ao que ela produz e, assim sendo, nas próximas linhas inicio uma discussão sobre a educação compulsória e sobre o modo pelo qual a evasão escolar passou a se tornar um problema, onde diversas estratégias e táticas começam a surgir para diminuir os índices dos que se encontram fora da escola. Tomo a evasão escolar em sua condição de fabricada, contingente e arbitrária, abordando outra possibilidade de entendimento para essa temática, nem melhor, nem pior, apenas outra.

1. PROBLEMATIZANDO A EVASÃO ESCOLAR

Foi uma engrenagem formada por máquinas que compôs a denominada escola moderna, compreendendo esse conjunto de máquinas como práticas discursivas que criam verdades sobre os sujeitos e os fabricam dentro de padrões sociais em determinado tempo e espaço (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992). Além disso, essa grande maquinaria de vigilância da modernidade, denominada escola, nunca mais foi a mesma depois das análises de Michel Foucault. Já nas primeiras obras do filósofo, como *História da Loucura* (1978), por exemplo, existem indícios de análises direcionadas à instituição escola, mas é em *Vigiar e Punir* (2014b) que são ampliadas as análises da escola como um espaço de confinamento ou instituição de sequestro que se utiliza de técnicas de controle e adestramento para vigiar, fabricar verdades e sujeitos. Na medida em que é nessa instituição que todos passam uma parte considerável de suas vidas, e conforme tal permanência é diária, é notável o quanto essa escola produz sujeitos específicos.

A educação aparece como imperativo e como uma obrigação por meio da qual o sujeito poderá alcançar seu maior estado de felicidade, sucesso pessoal e profissional, o que permite que tanto estudiosos quanto a sociedade em geral dificilmente estranhem sua obrigatoriedade e passem a vê-la como algo que sempre existiu. É justamente pelo caráter natural do discurso escolar que reside sua produtividade, visto que algumas *certezas* são encaradas com tamanha naturalidade que sequer conseguimos enxergá-las enquanto invenções:

Tudo o que acreditamos saber se limita a despeito de nós, não vemos os limites e até mesmo ignoramos que eles existem. Num automóvel, quando dirige à noite, o homem não pode ver nada além do alcance dos faróis e, mais do que isso, com frequência, não distingue até onde vai esse alcance e não vê que não vê (VEYNE, 2011, p.49).

Existe uma infinidade de pessoas que deposita grande expectativa no caráter mobilizador e transformador da sociedade por meio da escolarização, e a ideia de que a escola teria o poder de mudar a vida das pessoas ainda persiste com muita força. É desse nicho de representação de uma instituição escolar detentora de um saber e fazer que habilita para viver melhor que faz com que, mesmo estando em crise, a escola se reinvente, se reproduzindo nos múltiplos discursos que sobre ela se enunciam. Os nomes mudam, o ensino aparenta ser mais livre e a escola começa a se reconhecer como território da diversidade, como campo de incertezas.

Mas se grande parte da população levanta *a bandeira pela educação de todos*, o que *deveria* ser feito com os que se encontram fora da escola, os chamados *evadidos*? A evasão

escolar passou a se tornar um problema de todos, e a busca pela quantificação dos que não estão na escola se torna cada vez mais frequente. Entendo por evasão escolar, nesse estudo, o fato de um estudante ter parado de estudar. Nesse sentido, a permanência escolar seria a não-evasão.

No Brasil e, de modo geral, na América Latina, os documentos que fornecem um levantamento do sistema nacional de ensino apontam que questões sobre o rendimento escolar datam da época da República, quando somente uma pequena parte da população frequentava a escola. Contudo, em meados do século XX, o *problema* do rendimento escolar não só aumentou, mas se tornou um alvo sobre o qual era necessário agir. Tendo como mote a defesa de oportunidades iguais para todos, quando a escola se massifica e se estende às classes trabalhadoras, fundamentando-se na ideologia nacionalista de 1930 que tinha como tema um ensino obrigatório, universal e gratuito, a necessidade de escolarização se pauta no discurso de que as diferenças entre as classes trabalhadoras seriam diminuídas² (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992). A massificação da escola pode ser compreendida, para Popkewitz (1994, p. 187), como uma “[...] continuação do projeto de disciplinação e regulação da Reforma, mas também como uma ruptura nos sistemas de conhecimento pelos quais os indivíduos deviam se tornar membros produtivos da sociedade”.

A tentativa era sustentar a ideologia de igualdade de oportunidades a todos por meio da escolarização e, embora o ensino, bem como sua clientela, tenham se ampliado, a reprovação e a evasão escolar aparecem como *problemas*. Muitas são as tentativas de buscar soluções e explicações para os problemas de ordem educacional ao longo da história, tanto no Brasil quanto em outros países: de explicações psicológicas, sociais, até aquelas que, em virtude do aumento desenfreado pelo qual a escolarização passou, responsabilizar o próprio estudante pelo seu fracasso.

De acordo com o relatório *Cenário da exclusão escolar no Brasil*, divulgado pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância e Adolescência (UNICEF), em 2017 existiam 2,8 milhões de crianças e adolescentes fora da escola. Destes 2,8 milhões, 1,6 milhões eram jovens entre 15 e 17 anos o que demonstra, conforme o relatório, que a *evasão escolar é um dos mais graves problemas do Ensino Médio*.

² Esse assunto será abordado com maior ênfase no capítulo 2. *Um discurso maior: escolarizando a todos*.

Figura 1 - Reportagens sobre estratégias para diminuir a Evasão Escolar retiradas do *Google*



Fonte: Elaborado pela autora a partir de manchetes retiradas de *sites* disponíveis no *Google*

Trago alguns títulos de reportagens extraídas do *Google*³ que indicam uma preocupação com a evasão escolar com o objetivo de evidenciar que grande parte dos discursos que se enunciam sobre ela tem o objetivo de encontrar estratégias para combatê-la. Ademais, a maioria das pesquisas acadêmicas realizadas sobre essa temática tem como objetivo encontrar a solução para a evasão, apresentando tanto os motivos que fizeram com que um estudante parasse de estudar, os índices dos que se encontram fora da escola, quanto possíveis estratégias que podem ser utilizadas para diminuí-la. Cito algumas pesquisas que versam sobre a evasão escolar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio: Alves, Ortigão e Franco (2007), Brandão, Baeta e Rocha (1983), Carvalho (2001), Kafuri (1985), Rodrigues (1994), Silva (2005), Tavares (2002) e Abramovay e Castro (2003).

Para atuar sobre algo e implementar ações sobre determinada questão, é necessário conhecer suas causas para, posteriormente, implementar programas e ações que objetivam:

³ Em alguns momentos trarei algumas reportagens extraídas do *Google* com o intuito de dar visibilidade ao que vem sendo dito sobre a evasão escolar. Ainda que analisar as reportagens não seja meu objetivo nesta tese, uma vez que estas não fazem parte do meu material empírico, penso que as manchetes que circulam em vários meios de comunicação mostram o quanto a evasão escolar tem sido potencializada pela mídia, pelo discurso jurídico, social e educacional.

umentar o grau de escolaridade, diminuir o analfabetismo, promover a permanência na escola, reduzir a evasão escolar, entre tantos outros.

Nikolas Rose (1999) aponta que o governo necessita conhecer melhor sua população para, posteriormente, governá-la, e encontra na estatística a possibilidade de tornar certos aspectos e traços da população calculáveis. Nessa direção, a emergência de programas de governo exige uma *avalanche de números impressos*, pois somente por meio deles a população poderia ser transformada em uma inscrição que poderia ser registrada, transportada, calculada, comparada, contrastada, numeramentalizada e governada.

O termo dado a essas práticas de inscrição é estatística (ROSE, 1999), e sabe-se que na contemporaneidade os índices e estatísticas ocupam uma posição privilegiada na gestão dos riscos, onde números passam a representar saberes necessários para que os governos, entidades e instituições elaborem suas políticas públicas, seus projetos de gestão, de resolução de problemas e de projeções futuras sobre determinados assuntos. Nessa direção, a escolarização e a tentativa de manter todos na escola tem mobilizado a população e os gestores de educação nos últimos anos, recebendo destaque na mídia, nas escolas e em diversos campos, adquirindo um status de verdade no interior das estatísticas, que engendram saberes e práticas cruciais para governar a população (SENRA, 1999; FOUCAULT, 2008b; ROSE, 1999). Nessa direção, a estatística se mostra como um saber necessário para a produção do risco da evasão escolar.

Os estudos que tomam a evasão escolar como objeto normalmente têm como foco apresentar um conjunto de estratégias para diminuí-la. Desse modo, as negociações realizadas durante o período de investigação, concomitantemente ao período que realizei um trabalho etnográfico em uma escola localizada na Encosta da Serra⁴, permitiram que eu desenhasse a ideia da pesquisa. Comecei a perceber que a governamentalidade⁵, estudada por Michel Foucault em *Segurança, Território, População* (2008a), poderia ser utilizada como ferramenta analítica nesse estudo, como uma grade por meio da qual eu passaria a ver as práticas, estratégias e um conjunto de ações utilizadas para alcançar um objetivo: diminuir os índices de evasão escolar.

Ademais, penso que a discussão sobre a obrigatoriedade escolar e sobre a naturalização que a escola apresenta, na contemporaneidade, pode servir como pano de fundo para

⁴ Minha experiência nesta escola será abordada na seção 6. *Uma experiência em uma escola da região da Encosta da Serra: sobre a permanência de jovens no Ensino Médio*. A região na qual a pesquisa foi desenvolvida, conforme o Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE), se encaixa na região da Encosta da Serra. Contudo, como antes da emancipação da cidade na qual a pesquisa foi realizada ela pertencia a cidades que hoje fazem parte do Vale do Rio dos Sinos, é possível encontrar pesquisas que a encaixem na região do Vale do Rio dos Sinos, como os estudos de Schneider (2004), por exemplo, e uma vasta publicação sobre a imigração alemã.

⁵ A governamentalidade como ferramenta analítica será desenvolvida na sessão 4.1.

compreender que, se a evasão escolar se constitui como um perigo, como um risco social, é pelo fato de a educação ser um imperativo.

Desse modo, ao interessar-se pela evasão escolar e seus mecanismos de controle, esta Tese busca inspiração nas produções foucaultianas, principalmente nos estudos e cursos desenvolvidos pelo filósofo no Collège de France a partir da metade da década de 1970. Como uma opção teórico-metodológica para entender a história do presente, alguns conceitos aqui estudados, tais como práticas, governamentalidade, tecnologias e discurso, são tomados como conceitos-chave para compreender os acontecimentos do presente. Em outras palavras, trata-se de perguntar como estamos governando os sujeitos no interior da instituição escolar por mecanismos aparentemente livres e mais sutis, uma vez que nos encontramos diante de um cenário biopolítico em que a universalização da educação encontra-se diretamente vinculada à gestão dos riscos. Estar na escola e buscar o aperfeiçoamento constante é um ideal à ser seguido por todos e, para isso, são forjadas estratégias que se fundamentam na ordem da prevenção de determinados comportamentos e riscos que devem ser eliminados.

Ao circularem em diferentes campos, os discursos sobre a evasão escolar se proliferam e os efeitos dessas verdades acarretam na emergência de uma necessidade de mobilização por parte de toda a comunidade no sentido de minimizar o risco que representa a evasão escolar. Esses discursos sobre os estudantes evadidos são feitos sempre em relação a quem fala, e dificilmente toma-se por referência a história desses sujeitos, suas dificuldades e capacidades.

O que sempre parece mais importante é cotejar essa alguma coisa ou esse alguém com outras coisas ou outros alguéms, de modo a ordená-los para, finalmente, dizer o que ou quem é melhor, ou maior, ou mais importante, ou mais útil ou o “mais qualquer coisa” (VEIGA-NETO, 2012a, p. 11, grifos do autor).

Trata-se de uma definição relacional que nunca vem de quem evadiu, mas sempre dos outros. Parece que torna-se responsabilidade dos outros “[...] tanto definir os valores morais para os mais jovens quanto impor a eles os limites do que pode ser conhecido” (SPIGEL, 1998, p. 114). Evadidos. Anormais. Excluídos. Afinal, o que passa pela cabeça de alguém que decide parar de estudar? É fácil notar como essa palavra, com conotação negativa, se tornou um campo sobre o qual se tinha vontade de saber, um campo sobre o qual foram produzidas determinadas verdades sobre quem abandona os estudos. Normalmente visto como *o problema da evasão*, por meio de cálculos, estatísticas e números, ela se tornou um espaço de intervenção do Estado, onde fenômenos são analisados e são seguidas ações para minimizar os seus efeitos. Tais ações não agem, portanto, sobre quem já saiu da escola, mas atuam como uma espécie de prevenção

sobre quem ainda se encontra nela. André Matias Evaldt de Barros (2016, p. 67) comenta essa questão:

A evasão, tal como a insanidade, passa a ser encarada com problema e, como se fosse um caso de saúde, buscamos eliminá-lo sanando-o, medicando-o e, por fim, quando entendemos que todo o esforço possível já foi despendido, incorporamos como razoáveis dentro dos desvios esperados e os relegamos à condição de interditados, mesmo que isso implique em sua separação dos demais indivíduos.

Apesar da notável polissemia desse termo, sua proliferação de sentidos e significados sempre relacionados à exclusão, fracasso e desistência, não me preocupo com as possíveis causas que levam os estudantes a evadirem, mas nas condições de possibilidade que fizeram com que a evasão passasse a se tornar um risco para a sociedade, um problema de Estado, e das estratégias e táticas postas em ação para manter os estudantes na escola, que se tornam um meio pelo qual os sujeitos são conduzidos em prol da seguridade social, visando garantias, tal como destaca Barros (2016), para o tão almejado sucesso, a saber, a conclusão do Ensino Médio (ou de um curso superior).

Nessa direção, quis me distanciar de perguntas que me levariam a descobrir o que é a evasão escolar, quantos alunos encontram-se evadidos e como melhorar essa questão. Decidi não procurar verdades absolutas sobre o tema, tampouco me ancorar em pressupostos já estabelecidos ou dados como naturais, mas partir para uma problematização, o que não foi uma tarefa fácil. Problematizar a evasão escolar significa lutar contra uma causa já vencedora e, embora esse exercício não tenha sido fácil, preferi buscar novos modos de ver e pensar o mundo, o que muitas vezes se tornou, repito, difícil e arriscado.

Difícil porque exige esforço de pensar sem contar com as tradicionais âncoras ou ganchos no céu. Afinal, ancorar-se sobre pressupostos já estabelecidos – sejam explícitos, sejam implícitos – ou situar-se em determinados enquadramentos é sempre muito mais fácil do que se lançar para fora de tais pressupostos e enquadramentos, inventando, buscando e organizando novos modos de ver e pensar o mundo. É óbvio que o “deixar como está” implica bem menos esforço do que o “mudar aquilo que está aí”. “Deixar como está” não exige nenhuma engenhosidade. Arriscado porque se desacomoda o que já estava acomodado e, com isso, incomodam-se os que já se sentiam cómodos, porque seguros em suas certezas. Qualquer alteração num estado de coisas, mesmo que seja para o bem de muitos, desperta a desconfiança e a resistência até mesmo para esses muitos (potenciais) beneficiários... Assim como o “pensar de outro modo” envolve riscos, o exercício da crítica é também sempre arriscado. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 161)

Optei pelo exercício da crítica, uma vez que alguns discursos estão tão incorporados por nós que acabamos tomando-os como hegemônicos, como legítimos. Somente pensando além de pressupostos já estabelecidos eu poderia inventar e buscar novos/outros modos de olhar para

a evasão escolar. Tal como explicitado por Veyne (2011), por meio da metáfora do aquário, pensamos somente dentro das fronteiras do discurso do momento, e “[...] sempre somos prisioneiros de um aquário do qual nem sequer percebemos as paredes; como os discursos são incontornáveis, não se pode, por uma graça especial, avistar a verdade verdadeira, nem mesmo uma futura verdade ou algo que se pretenda como tal” (VEYNE, 2011, p. 49). Sob novos acontecimentos, outros discursos vão surgindo, substituindo alguns e adquirindo novos status de verdades, nunca funcionando como instâncias imóveis, pois o discurso é sempre cambiante.

Nesse momento, passei a perguntar: Quais estratégias são colocadas em ação para diminuir a evasão escolar? Quais efeitos de verdade os discursos sobre a evasão escolar produzem e sustentam? Alguns dos questionamentos realizados durante as leituras realizadas, juntamente com minhas memórias que trazem um pouco da *mobilização pela educação* que ocorreu em boa parte da minha trajetória, foram decisivas para a construção do meu problema de pesquisa, onde passei a perguntar: **Que tecnologias de governo são postas em ação para reduzir os índices de evasão escolar na Educação Básica?**

Nessa direção, e para alcançar o objetivo geral desse estudo, a saber, **identificar e problematizar tecnologias de governo postas em ação para reduzir índices de evasão escolar na Educação Básica**, passo a apresentar os objetivos específicos que compõe a presente pesquisa:

- Evidenciar condições que possibilitaram a emergência da escolarização obrigatória;
- Identificar e problematizar as práticas e estratégias que as tecnologias de governo encontradas colocam em ação para diminuir os índices de evasão escolar na Educação Básica;
- Analisar os motivos que fazem com que os estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma escola localizada na Encosta da Serra permaneçam estudando.

Sobre o *corpus de análise*, esta tese contou com:

(I) um total de 75 artigos para a análise, sendo estes: 32 encontrados no *Portal de Periódicos da Capes*, 29 no *Google Acadêmico* e 14 no *La Referencia*. Destaco que nesses artigos encontrei materializado o discurso de uma época. Não se trata de interpretar e descrever o que eles dizem, pois estes foram tomados como monumentos, o que me possibilitou agrupar, relacionar e organizar os elementos em conjuntos, realizando uma leitura a partir de um interesse, não de ideias preconcebidas.

II) um trabalho etnográfico realizado em uma escola localizada na região da Encosta da Serra.

Com o trabalho etnográfico realizado, pude analisar o que determinada escola, em certo contexto, pensou como estratégia para manter os alunos na escola. Contudo, penso que tais estratégias, por mais sofisticadas, suaves e flexíveis que possam aparentar ser, muitas vezes não

possuem efeito nenhum sobre as escolhas e tomadas de decisão de permanecer ou não estudando. Para isso, fiz um questionário⁶ que, além de traçar o perfil socioeconômico desses estudantes, contava com duas perguntas abertas no final. Essa parte da pesquisa, ainda que em um primeiro momento pareça estar deslocada do meu objetivo principal, auxiliou no sentido de tecer algumas possibilidades de entendimento da evasão escolar e suas tecnologias de controle em um contexto específico.

Nesta tese, tomo as práticas como campo privilegiado de análise; estudá-las como técnicas ou tecnologias implica situá-las em um campo definido pela relação entre o meio (táticas) e o fim (estratégias), dado que técnica e tecnologia adicionam os conceitos de estratégia e tática à noção de prática (CASTRO, 2009). Quais práticas discursivas são postas em ação? Quais são os seus efeitos? Quais tecnologias sustentam? Se compreendermos a prática como um conjunto de regras históricas e anônimas, normas e discursos que definem, para determinado campo de saber e poder, o funcionamento do *enunciado*, a prática não se trata de nenhuma instância oculta. “[...] é o que fazem as pessoas (a palavra significa exatamente o que diz)” (VEYNE, 1995, p. 157-158).

O estudo de Foucault sobre as tecnologias ou em técnicas refere-se à dimensão estratégica das práticas, isto é, ao modo pelo qual as práticas atuam no interior de um emaranhado de poder. (CASTRO-GÓMEZ, 2010). Utilizo o termo tecnologias tanto para determinar um modo de analisar o poder disciplinar e biopolítico, quanto para expandi-lo nos estudos sobre a ética. Em *Ditos e Escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*, por exemplo, Foucault (2009) aponta que estudar o poder em termos de estratégias e técnicas significa analisá-lo como uma tecnologia, como um conjunto de ferramentas que permitem compreender as diversas racionalidades, técnicas e práticas utilizadas para atingir um objetivo.

Em *Technologies of the self*, ao dividir as tecnologias em quatro grupos principais, a saber - *tecnologias de produção, tecnologias dos sistemas de signos, tecnologias de poder, tecnologias de si* –, Foucault (1988) afirma que elas não operam separadamente, visto que se encontram associadas a certo modo de dominação. As *tecnologias de dominação* - que objetivam o sujeito, submetem-no a certos fins e conduzem sua conduta - e as *tecnologias de si* - que fazem com que o sujeito exerça sobre seu corpo certo número de ações, juízos, pensamentos e modos de ser com o objetivo de se transformar e alcançar certo status de felicidade, foram as duas tecnologias sobre as quais Foucault (1988) centrou suas análises, e é na articulação entre elas que a esfera da governamentalidade se constitui.

⁶ Ver em Apêndice B.

A partir dessas considerações, este estudo foi organizado em sete capítulos. No primeiro capítulo, apresento alguns rastros da minha experiência na Educação Básica e exponho o tema, objeto de pesquisa e metodologia.

No segundo capítulo, Um discurso *maior: escolarizando a todos*, apresento as condições que possibilitaram a emergência da escolarização obrigatória, mostrando como se deu a ampliação dessa instituição e os esforços que tem sido feitos no sentido de criar uma escola de massas, fazendo da frequência escolar uma prática quase inseparável da vida e da obrigatoriedade escolar como praticamente inquestionável. Pude mostrar, durante esse capítulo, que a escola foi pensada e ainda é vista como a instituição encarregada de produzir, por meio da ação pedagógica, um indivíduo preparado para o mundo, incentivá-lo para um futuro promissor e livre, o que me fornece um panorama para compreender que, se a evasão escolar se constitui como um perigo, como um *risco* social, é pelo fato de a educação ser um imperativo.

No terceiro capítulo, *Os ditos sobre a evasão escolar*, apresento a proliferação discursiva a respeito da evasão escolar, que *verdades* ela sustenta e que efeitos possuem essas *verdades*. Procurei identificar, ainda, como esses ditos contribuem para a sustentação de um discurso da evasão escolar associada à um *risco* e um *problema* para a sociedade. Para essa análise, a estatística se tornou uma ferramenta crucial, uma vez que é por meio dela que são produzidas informações sobre onde agir, onde investir, quais as regiões mais *problemáticas* e populações com maior *risco* de evasão.

No quarto capítulo, *(Des)caminhos: Caixa de ferramentas para pensar*, fundamento as escolhas teórico-metodológicas que foram utilizadas ao longo da pesquisa, onde utilizo os conceitos foucaultianos de discurso e governamentalidade, principalmente, para pensar nas tecnologias de governo que são postas em ação para diminuir os índices de evasão escolar na Educação Básica. Ainda apresento as unidades analíticas encontradas, bem como os caminhos que percorri para a realização deste estudo.

No quinto capítulo, *Condições de possibilidade para pensar nas estratégias e práticas para diminuir a evasão escolar: a prevenção em jogo*, apresento as cinco unidades analíticas encontradas, a saber, a flexibilização como princípio pedagógico; a estatística como instrumento de validação; a cooperação como imperativo para manter todos na escola; a compensação como uma estratégia de integração; a responsabilização como produtora de culpa. Neste capítulo, analiso como tais tecnologias atuam, como elas funcionam, que efeitos elas produzem e que estratégias elas sustentam. Percebo tais unidades de análise como condições de possibilidade para pensar a evasão escolar como uma potente investida da governamentalidade e como produtora de estratégias que objetivam capturar os sujeitos e mantê-los na escola.

No sexto capítulo, *Uma experiência em uma escola da região da Encosta da Serra: sobre a permanência de jovens no Ensino Médio*, descrevo um trabalho etnográfico que realizei em uma escola situada na Encosta da Serra, em uma localidade de colonização alemã. Nesse capítulo, narro a evasão escolar em um determinado contexto, onde na tentativa de fugir de perguntas como *o que fez com que você parasse de estudar?*, realizo entrevistas com os jovens estudantes sobre o que motivou eles a permanecerem estudando.

No sétimo e último capítulo, *É possível manter todos na escola?*, faço uma breve retomada da discussão que realizei ao longo deste estudo, centrando-me em algumas questões que considere relevantes para compreender as estratégias postas em ação para manter todos na escola

Assim, sou levada a crer – e construir o argumento – de que a tentativa de universalizar o ensino conta com dispositivos específicos que atuam sobre o alunado no sentido de mantê-lo na escola. A tese que se materializa a partir disso vai ao encontro da imprescindibilidade da escola para a vida, associando-a a marcadores de sucesso e melhores oportunidades para a vida em sociedade. Sustenta-se a ideia de que todos devem ser escolarizados, fazendo da obrigatoriedade escolar uma prática inseparável da vida e da educação um imperativo. Desse modo, é produzido o risco da evasão escolar, e uma série de tecnologias de governo são colocadas em ação com o objetivo de manter os estudantes na escola.

2. UM DISCURSO MAIOR: ESCOLARIZANDO A TODOS

Para compor as discussões neste capítulo, inicio problematizando um discurso ainda maior e que merece estranhamento, discurso este que servirá como pano de fundo para as análises sobre a evasão escolar: o da obrigatoriedade escolar. Para mostrar como a evasão escolar passou a ser considerada um risco, é crucial mostrar a emergência da escolarização obrigatória, uma vez que foi o discurso de uma escolarização como necessária que produziu condições de possibilidade para a emergência do *perigo da evasão escolar*. Apontarei, nessa direção, alguns rastros que possibilitarão compreender como se estruturou, com o passar dos séculos, uma ideia sobre a educação como um imperativo por meio de uma escola que procura o seu lugar na sociedade, propondo até se transformar em virtude das modificações que ocorrem com tanta velocidade no cotidiano.

Em entrevista concedida à Marisa Vorraber Costa, Alfredo Veiga-Neto (2007) constata que a escola ainda é a principal instituição designada para construir um mundo moderno. Em vez de pensar o que a escola é, Veiga-Neto (2007) sugere que se investigue no que ela se tornou: uma grande instituição responsável pela transformação dos sujeitos com o objetivo de que eles alcancem o seu estágio mais evoluído. É em contraponto aos ideais modernos e das concepções ideológicas da educação, bem como no afastamento do entendimento da educação como salvacionista e libertadora que Veiga-Neto (2007) examina-a como um conjunto de práticas sociais, culturais e psicológicas emergidas na modernidade e em um período histórico em que se estabeleceram novas significações e novos modos de conceber o tempo e o espaço.

É somente pela legitimidade do discurso de que todos devem estudar, já vitorioso no âmbito social, “[...] que a evasão se tornou um problema, um risco e uma investida potente da governamentalidade”⁷ (HENNING, 2017, p. 2). Embora tal discurso esteja presente em diferentes esferas da sociedade, o exercício realizado nesse capítulo não aborda a totalidade de assuntos que envolvem a obrigatoriedade escolar; isso tampouco seria possível. Também não é do meu interesse ir contra a escola: o que quero destacar é que o discurso da escolarização como necessária para uma vida mais completa e bem-sucedida ainda permanece muito vivo. Para isso, inicio explorando alguns acontecimentos do século XVII que permitiram a emergência da escola obrigatória.

A partir dessas informações, e para responder algumas das minhas inquietações sobre o presente e sobre o que o constituiu, faz-se necessário um recuo. Segundo Foucault (2013), a

⁷ Retirado do parecer do projeto de qualificação de doutorado (2017).

emergência sempre é produzida em um determinado estado de forças e do modo como elas lutam umas contra as outras. Deste modo, o que procuro apontar são certos pontos de proveniência que conduziram as instituições escolares até aqui, no sentido de compreender como as mesmas se apresentam tal como são na contemporaneidade. Trata-se de analisar a emergência da escola como um processo descontínuo, intensificado e efeito de diferentes práticas ocorridas em momentos históricos também distintos, dando visibilidade às tramas que foram, pouco a pouco, capturando um número cada vez maior de crianças e adolescentes no século XXI, quando a frequência de todos e cada um se torna inquestionável, universal, naturalizada e obrigatória.

É interessante um retorno ao passado para mostrar que, já no período de implementação da escola moderna, existia uma preocupação com a universalização da educação, pois se buscava ampliar o acesso à escola assim que ela começa a ser instituída, de forma difusa e para poucos. A história será utilizada, aqui, “como estratégia privilegiada contra o essencialismo” (DUSSEL, 2004, p. 47) e como condição de possibilidade para que se perceba a contingência e a mutabilidade dos fatos. Ao invés de olhar para a história procurando no conceito de evolução a explicação para as mudanças e transformações que ocorrem no tecido social, procuro observar as discontinuidades imanentes aos processos sociais, entendendo que chegamos a nos tornar o que somos graças a um conjunto de escolhas, escolhas que envolveram jogos de poder, relações de coerção, dominação e práticas discursivas que assumiram caráter de *verdade* em determinados momentos históricos e tornaram possíveis novas configurações institucionais e sociais (me interessa em especial a escola nesse estudo).

Se direciono meu olhar para determinado período do passado, em relação a certo grupo de pessoas e acontecimentos não pretendo estabelecer uma relação do passado com o presente como se a história pudesse ser pensada como um progresso do passado e como uma essência para compreender a evolução de um estado anterior. O passado não pode ser considerado como um tempo distante, nem ser desvendado para revelar uma suposta *verdade* que ele possa carregar. Para Rago, (2006, p. 4), o “[...] passado comporia também o presente naquilo que permanece, naquelas formas e modos de ser e pensar que, por mais envelhecidos e anacrônicos que pareçam, insistem em ficar, cristalizando-se, contaminando a própria vida e barrando as forças do novo”. Quando direciono meu olhar para as condições que permitiram a emergência da escolarização, parto do pressuposto de que existem, na atualidade, certas marcas desse passado que permitem a existência de novas racionalidades e formas de vida. Trata-se de considerar as modificações que ocorreram nessa região como singulares, de demarcar seus

desvios e realizar um diagnóstico que não se limite a mostrar o que somos, mas que aponte para aquilo que estamos nos tornando.

Para Foucault (2014a, p. 83), a história “[...] não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, [...] ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos”, mas fazer aparecer as discontinuidades que nos atravessam. Quando as formas instituídas são problematizadas, são abertas novas possibilidades para ver que aquilo que é nem sempre foi assim. Ao fazer uma história do presente, Foucault (2014b) sugere um retorno ao passado como uma tentativa de compreender que condições possibilitaram a constituição do presente e quais discursos tornaram possíveis certos acontecimentos, e não outros, dando as costas para uma perspectiva fundamentalmente explicativa e tomando os objetos não como algo natural, dado e deslocado de um espaço cultural, social e político mais amplo.

A partir desses apontamentos, levei em consideração os perigos de analisar a escola do século XVI a partir do que, na contemporaneidade, entendemos sobre a educação escolar. Diferente da escola que temos hoje, já consolidada e de caráter naturalizado, a escola do Período Medieval e início da Modernidade não estava “dada” e não possuía importância reconhecida, tanto que uma das urgências era a produção da necessidade da educação formal.

2.1 A ESCOLA COMO UM PROJETO DA MODERNIDADE

Entre os séculos XVI e XVIII, a obrigatoriedade escolar foi sendo imposta no mundo ocidental e transformou a escola em uma obrigação que se proliferou no tecido social e individual no final do século XIX. Pautado em técnicas de disciplinamento e no controle dos sujeitos e carregando consigo fortes traços de uma *episteme* moderna, esse modelo de escolarização fez com que a escola se convertesse em um *laboratório para a pedagogia* (RESENDE, 2015).

O projeto da Modernidade possui como sua principal crença a de que o uso da razão, para atingir o progresso, garante à sociedade o ingresso em um estágio mais humanizado, desenvolvido e, ao mesmo tempo, livre (KANT, 2002). Com o objetivo de concretizar esse projeto, vários campos de conhecimento foram refinados, isto é, a racionalidade científica se tornou o mais útil e o mais legítimo dos conhecimentos, caracterizado como um conhecimento que possibilitaria a transformação da sociedade. Resultantes desse conjunto de ideias, os processos históricos da Revolução Francesa e da Revolução Industrial foram, respectivamente, a expressão política e a base material de uma revolução epistemológica e de uma nova civilização no ocidente, que levaria o homem à plena liberdade.

Dentre os discursos sobre a educação presentes na modernidade encontram-se as reflexões de Immanuel Kant, principalmente em *Sobre a Pedagogia*. Foi na universidade de Königsberg, ministrando aulas de pedagogia em 1776, que Kant se tornou um dos grandes responsáveis pela emergência do discurso pedagógico moderno. Para Kant (2002), a escola é necessária para todos que nasceram homens, e serve para que ensinemos as crianças a ocupar melhor seu tempo e espaço. Educar seria, portanto, olhar para frente e forçar o sujeito a sair de sua situação anterior, isto é, de seu estado de menoridade, provocando no indivíduo a necessidade de se construir como um ser humano autônomo.

Não é necessária uma leitura exaustiva das teorizações kantianas para perceber que o cerne de seu discurso a respeito da educação se concentra na preocupação com a disciplina e com a ordenação do tempo e do espaço. A disciplina poderá dominar, na perspectiva de Kant (2002), toda a animalidade do ser humano, muda-lo e criar nele condições de autodomínio. O sujeito educado, que cumpre todos os seus deveres, se torna legislador de si mesmo, visto que as liberdades individuais são sempre direcionadas em busca de um bem maior, o coletivo. Esse seria o dever da tarefa educativa.

Educar, formar e instruir seria o mesmo que forjar transformações, pois é a educação o instrumento pelo qual o ser humano buscará seu progresso em direção a uma vida moralizada. Quanto ao homem, este deveria desenvolver suas disposições para o bem e tornar-se sempre melhor, mais educado e, se for mal, que produzisse em si a moralidade. Sobre isso, Kant (2002, p. 14) afirma: “[...] quando se deixou o homem seguir plenamente a sua vontade durante toda a juventude e não se lhe resistiu em nada, ele conserva certa selvageria por toda a vida”. A falta de disciplina tornaria o ser humano rude e atrapalharia o desenvolvimento das gerações, que devem caminhar sempre em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, reforçando a necessidade de um fortalecimento do vínculo entre prática pedagógica e o futuro da sociedade.

Outro objetivo da filosofia kantiana residia no desejo de conduzir a formação humana ao uso a razão, pois era por meio dela que o homem buscava a liberdade necessária para construir seu modo de pensar elaborando, assim, juízos para expandir sua compreensão para além do que o senso comum oferecia. Desse modo, o homem se privava de outros modos de compreensão e era convidado a sair do seu estado de menoridade. Se o sujeito fosse conduzido criteriosamente desde a infância para elaborar seus modos de entendimento sobre o mundo e sobre si mesmo por meio do uso da razão, encontraria o esclarecimento (*aufklärung*). Kant (2002) defendeu o seu ideal educativo por meio da utilização da razão, afirmando que se o homem se acomodasse, se privaria de conhecer as possibilidades que o mundo oferece, submetendo-se aos pensamentos alheios e perdendo a oportunidade de refletir sobre o que

ocorre ao seu redor. Ademais, se o homem reduz o seu conhecimento ao que os outros mensuram, ele acaba mostrando pouco comprometimento para consigo, acabando por delegar sua formação à tutores despreparados e esquecendo que deve se servir do seu próprio entendimento.

Para Kant (2002), um dos objetivos da educação era o de conduzir o sujeito à elaboração do pensamento em termos universais, onde somente as práticas pautadas em princípios universalistas, tomadas como receitas e como regras para ações coletivas, fariam com que o homem convivesse de modo pacífico em sociedade. Entendendo desse modo, nos projetamos em um dilema onde pensamos, ao mesmo tempo, na criação de uma escola universal e no desejo individual por realização, demarcando o território onde foi maquinado um projeto por meio do qual o homem moderno assumiu a responsabilidade de, ao mesmo tempo em que constitui a si, criar um outro mundo possível.

Muitos autores têm se valido dos estudos de Kant com o objetivo de abordar questões referentes à autonomia dos estudantes e ao alcance da maioria, desconsiderando toda ênfase dada por Kant à disciplina e à preocupação com a ordenação do tempo e do espaço. No projeto kantiano, chamado de escola prussiana, o Estado foi o responsável pela regulação e organização de todo o sistema de ensino. Com isso, no final do século XVIII, os Estados nacionais europeus começam a se interessar pela educação das crianças, uma vez que até o momento o ensino primário se dava em obras filantrópicas e de caridade, de caráter privado.

O interesse pela educação das crianças, na Modernidade, foi acompanhado pela invenção da infância. A criança vai ser definida sempre como sendo distinta do adulto e como um sujeito que precisa de proteção e cuidado, como um ser inacabado, tendo que ser orientada e direcionada segundo normas científicas e, ao ser considerada como aluna, vai ser inserida em um processo de produção na instituição que melhor caracteriza a modernidade: a escola. O nascimento desse novo sentimento em relação à infância irá produzir uma espécie de transformação na cultura ocidental, em suas crenças e práticas, nas quais o discurso pedagógico vai ocupar um espaço significativo. A moderna criança escolar é aquela que “[...] aprende a ser um “cidadão”, que tem responsabilidades abstratas relacionadas ao governo do Estado, que tem “potencial” como trabalhador, que aprende habilidades e sensibilidades culturais para “uso” futuro e que é auto monitorada em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo” (POPKEWITZ, 1994, p. 179).

A partir dessas considerações, podemos constatar que a formação do sujeito infantil por meio da escola Moderna foi pautada em mecanismos disciplinares em que a norma funcionou, e ainda funciona, como critério.

A educação moderna é a tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma a iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra. A educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve ser produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar (LARROSA, 1998, p. 193).

Essa maquinaria escolar, com suas técnicas e procedimentos de intervenção tem como objetivo conduzir as condutas infantis por meio de um modelo de escola moderno que se implanta e se difunde a partir do século XVI, quando a obrigatoriedade escolar é imposta em várias partes do ocidente e quando a população infantil passou a ser escolarizada ‘obrigatoriamente’. Vejamos como se deu esse processo.

2.2 CONDIÇÕES QUE POSSIBILITARAM A EMERGÊNCIA DA ESCOLA OBRIGATÓRIA

Tal como exposto por Clermont Gauthier, em *O Nascimento da escola na Idade Média*, as práticas de instrução já existiam na antiguidade, mas as escolas começam a se formar no período da Idade Média. Gauthier (2010) apresenta um quadro comparativo entre a antiguidade e a Idade Média, afirmando que na antiguidade os mestres se reuniam em diferentes lugares, possuíam alunos temporários e a educação não possuía um fim único. Por meio de disciplinas que se ignoravam mutuamente, o objetivo dessa instrução, que ocorria de forma dispersa, era fazer com que o indivíduo adquirisse habilidades e conhecimento: ter belo espírito; ser um belo orador; um belo músico (GAUTHIER, 2010). Já na Idade Média, posterior à queda do Império Romano do Ocidente, existia um objetivo direcionado especificamente ao cristianismo. Os alunos passam a ser permanentes, o local vai ser o mesmo e o contato passa a ser frequente. Todos os mestres terão o mesmo objetivo, mas cada qual terá a sua área, e o ensino passará a ser dividido por unidades. A igreja vai se converter em uma instituição encarregada de proteger a cultura intelectual, e a escola vai passar a agir sobre a alma e sobre a atitude dos indivíduos, ainda que durante esse período a população atendida pela escola fosse pequena, onde os únicos atendidos eram os meninos das classes altas (GAUTHIER, 2010).

Inés Dussel e Marcelo Caruso, em livro intitulado *A invenção da sala de aula: genealogia das formas de ensinar*, ao analisarem o surgimento da pedagogia e da sala de aula, fazem um recuo à Idade Média mostrando os efeitos que a religião e a igreja tiveram na configuração da escola, mais especificamente quando o cristianismo europeu ocidental se dividiu em várias outras religiões, o que surtiu efeitos na configuração da pedagogia moderna.

A necessidade deste recuo se encontra no fato do processo de aprendizagem estar envolvido por relações de poder. Logo, ele nunca será neutro em seus efeitos e, se compreendermos que o saber letrado e o conhecimento se encontravam, antigamente, na igreja e nas religiões, era natural que estes se utilizassem de estratégias para disseminá-lo: a escola foi uma delas.

Em meados de 1520, em um contexto que denominamos de Reforma e Contrarreforma, a Europa se encontrava em um momento conflituoso entre a Igreja Católica e a Igreja Protestante. Os chamados *protestantes*, que protestavam contra a autoridade papal, tinham como demanda a criação de novas formas de autoridade religiosa. Martinho Lutero, fundador dessa igreja, era um crítico da prática catolicista de confissão-absolvição e das vantagens que essa prática trazia, como por exemplo, a possibilidade de os fiéis comprarem o seu perdão e, por meio disso, garantirem um lugar no céu, estratégia política e financeira muito utilizada pelos papas (DUSSEL; CARUSO, 2003).

Diferentemente dos católicos, os protestantes acreditavam que não era papel da igreja fazer essa intermediação, e que não era o perdão o mais importante, mas o não pecar, fazendo com que a doutrina defendida por Lutero passasse a ser vista como pautada em uma perspectiva da prevenção dos pecados. Se estes fossem evitados, não precisariam ser, portanto, absolvidos, e foi assim que Lutero convidou os protestantes a serem supervisores de suas ações, de suas consciências e de si mesmos.

É fácil perceber que a intenção dos protestantes não se fundamentava em uma coerção, mas em uma vigilância espiritual, onde cada um trabalhasse sobre seu íntimo, sobre suas vontades. Nikolas Rose (1998) comenta que a intenção do protestantismo era pautada no governo das almas, tal como no poder pastoral, abordado por Foucault (1995), onde o pastor é apenas um mediador, e não depende dele nem a salvação nem a condenação, pois cada um é o responsável por seu acerto de contas com Deus. Assim, práticas como o exame de si, a meditação, a escrita em diários e a reflexão cotidiana foram algumas práticas disseminadas para governar as almas.

Em suma, o protestantismo substituiu a igreja por uma forma de autoridade onde cada sujeito deveria exercer, sobre ele mesmo, uma autonomia sobre sua consciência individualmente, processo denominado de Reforma, enquanto os católicos vão perdendo o status de religião hegemônica e passam a se enfrentar com os protestantes, o que foi chamado de Contra-Reforma. Foram empreendidos, naquele momento, vários esforços no sentido de conseguir manter os fiéis ao seu lado, e não demorou para que a religião invadisse outras esferas da vida e se convertesse em um princípio articulador da sociedade (DUSSEL; CARUSO, 2003).

Embora estejamos considerando a Reforma como um marco que possibilitou o nascimento da escolarização obrigatória moderna, vale destacar que o evento da Reforma, em si, não nos interessa, e sim o modo como ela engendrou certos dispositivos que possibilitaram com que a obrigatoriedade da escola se mostrasse como estratégia de coerção para o governo dos sujeitos. A religião passou a ser vista como o caminho para a salvação, e as pessoas passaram a ter condutas não mais voltadas apenas para a obediência, mas também para a consciência e para o exame de suas decisões e práticas: foi na pedagogia que a igreja encontrou o espaço significativo para o governo das almas.

Como fazer para tornar as pessoas mais crentes? Para Lutero, o acesso à leitura e o conhecimento da Bíblia era a melhor forma de colocar as pessoas em contato maior com a divindade. Assim, Lutero traduziu a Bíblia e iniciou seus esforços no sentido de desenvolver uma nova instituição, a escola elementar, uma escola apoiada em um ensino onde predominasse a música, a matemática, as línguas e o estudo da bíblia, uma vez que a instituição escola era vista como uma estratégia para que o protestantismo se afirmasse, para que fossem conquistados novos fieis, para instaurar a obediência constante e para impedir o catolicismo de pregar sua ideologia e reinventar seus métodos. Desse modo, o protestantismo impulsionou a escolarização e a pedagogia, e se centrou na propagação de sua ideologia para toda a população, que deveria reconhecer os benefícios de colocar seus filhos em um espaço formal de educação.

Lutero redige, em 1530, um discurso onde argumenta todos os prejuízos que uma sociedade poderia ter se as crianças não frequentassem a escola, e esse esforço feito pelo protestantismo para enviar os filhos à escola foi fundamental para a criação de escolas e para a escolarização das massas (GAUTHIER, 2010). Mas os católicos reagiram, e no final do século XVI abraçam uma atitude de contra-ataque, uma vez que percebem que ouvir confissões e pregar não é mais eficiente. Torna-se necessário um instrumento mais potente para governar as almas e, em decorrência disso, eles também fundam as escolas.

O movimento de reação dos católicos instituiu a chamada *Companhia de Jesus*, cujos integrantes eram chamados, ironicamente, de jesuítas pelos seus oponentes. Tendo seu marco em 1534, a companhia tinha como uma de suas principais características a obediência ao papa, juntamente com o destaque para a ação educativa, período esse em que foram criados colégios que se espalharam por toda o ocidente, inclusive no Brasil. Querendo recuperar o tempo perdido, Émile Durkheim comenta que no início do século XX, os jesuítas compreenderam que para alcançar seus objetivos não era necessário, somente, catequizar e confessar, visto que “[...] o verdadeiro instrumento de dominação das almas era a educação da juventude. Decidiram, então, apoderar-se dela” (DURKHEIM, 1992, p. 293).

Tanto os católicos quanto os protestantes tomaram a escola como espaço privilegiado para gerir as condutas com atenção, cuidado e controle, governando os estudantes na direção desejada: “o processo de escolarização aparecia como a forma maciça ideal para atingir esse objetivo” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 63), o que mostra o quanto, com a instituição das escolas, o poder pastoral “[...] estabeleceu que a consciência era o objetivo a se buscar para a produção de uma nova obediência, uma obediência que não fosse superficial” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 66).

O poder pastoral, que é exercido sobre um grupo de indivíduos e necessita conhecer e explorar suas almas, se inseriu no Ocidente por meio da igreja, que ao solidificá-lo em “[...] mecanismos precisos e em instituições definidas” (FOUCAULT, 2008a, p. 174), foi a responsável pela organização de um tipo de poder que nenhuma outra organização jamais conheceu. Por meio dessa civilização que os sujeitos do ocidente aprenderam a se considerar uma ovelha entre as ovelhas e a pedir sua salvação a um pastor que se sacrifica por eles (FOUCAULT, 2008a). Se a sala de aula começa a se delinear no final da Idade Média, onde o modelo plausível para a tarefa de ensinar era o modelo militar, esse modelo já não era o único disponível para o governo de um grupo. A igreja utilizou o modelo do pastorado, onde alunos não eram mais tropas, eram rebanhos que eram governados em sua totalidade e individualidade por meio de um poder que se dedicava a todos e cada um: *omnes singulatim*. Era essa escola que facilitaria e contribuiria para o governo das almas que, posteriormente, salvaria o rebanho e levaria à redenção.

Os jesuítas estabeleceram o ensino em um texto pedagógico, uma espécie de manual que foi denominado de *Ratio Studiorum*, cuja primeira versão, de 1599, se manteve até 1832. Por meio desse manual, elaborado a partir de várias experiências, os jesuítas articularam um ensino pautado nas pregações e no governo, objetivando a formação de corpos eruditos por meio do latim, do grego e da religião. Adotando a estratégia do poder pastoral, os jesuítas criaram um processo de individualização dos sujeitos que, segundo Dussel e Caruso (2003), era pautado na atenção individual, derivada da confissão, absolvição e demais técnicas criticadas pelos protestantes. A ideia era conservar tanto a individualidade quanto as massas.⁸

Mas essa ainda não se tratava da escola elementar de massa. No final do século XVII, a igreja católica adota outra iniciativa: a fundação de escolas para os pobres. Juan Bautista La

⁸ As notas escolares, por exemplo, foram um sistema adotado pelos jesuítas, fornecendo um alto grau de competitividade entre os alunos. O artigo 31 da *Ratio* determinava: [...] fica combinado que o professor pergunta e os competidores respondem, ou que os competidores fazem perguntas entre si. Este procedimento deve ser levado em alta consideração e deve ser desenvolvido tão frequentemente quanto a disponibilidade de tempo permita, para que se promova uma competição respeitosa, essa poderosa alavanca do esforço e da aplicação” (1887, p. 393).

Salle (1651-1719) organizou, em 1680, o *Irmãos das escolas cristãs*, que funcionava por meio de doações de ricos e do município. Além disso, La Salle criou um sistema que retribuía financeiramente as famílias que enviavam seus filhos para a escola, visto que grande parte da população rural, até o final do século XIX, não enviava seus filhos à escola por estes precisarem auxiliar no trabalho das famílias (DUSSEL; CARUSO, 2003).

Apesar de manter a visão moralizadora adotada pelas escolas jesuítas, La Salle adotou o método global nas escolas, desenvolvendo a *pedagogia do detalhe*, isto é, cada ação, comportamento e conduta eram vigiados, punidos e submetidos à regulamentação, evidenciando várias formas disciplinadoras individualizadoras e exercendo uma vigilância constante sobre o corpo infantil. No que residia a vantagem, naquele período, das escolas lasallistas? Além de contemplar aspectos práticos, a proposta de La Salle produziu

[...] um pastorado equilibrado entre o método global e a individualização, [preocupado] em atender as diversas demandas de uma sociedade com pouca mobilidade social, com estratos definidos e não cambiáveis, onde importavam a obediência como grupo ou como estrato, o reforço da moralização e da disciplina maciça. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 89).

No que residia o castigo? Citado por Foucault (1995, p. 183), para La Salle o castigo era “[...] tudo o que é capaz de fazer com que as crianças percebam que fizeram alguma coisa errada, tudo o que é capaz de humilhá-las, de provocar uma confusão [...], certa frieza, certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição do posto”. Todas essas ações eram aplicadas pelas escolas no corpo dos indivíduos, para alcançar suas almas, e a instituição da pedagogia da escola elementar nas condições de confessionalização fez com que o pastorado, como princípio de condução, se integrasse cada vez mais às massas por meio de um novo modo de institucionalização: a escola elementar.

O surgimento de um espaço próprio para a educação dos filhos é justificado por meio de um discurso moralizador, efeito de um fanatismo religioso, tanto por parte dos católicos, quanto por parte dos protestantes, exigindo obediência e ordem. No momento em que a igreja se vê afetada são fabricados outros dispositivos de captura para que seus poderes sejam conservados. As estratégias aplicadas, na maioria das vezes sutis, compreenderão a manipulação individualizada da alma, até a confissão e direção espiritual na doutrina cristã. Serão desenvolvidas práticas educativas as mais variadas e normas que regulam a vida e os costumes dos indivíduos. Temos, até o momento, fortes traços assistencialistas e de pregação na estreita relação entre religião e pedagogia, bem como os primeiros passos no sentido de massificar o ensino escolar de modo individualizante. A organização das salas de aula, o papel

do professor, a estruturação do currículo e o comportamento mostram claramente a operação do poder pastoral que, com a reforma e, posteriormente, contrarreforma, colocam em questão o modo como se deseja ser espiritualmente dirigido (DUSSEL; CARUSO, 2003).

No século XVII a escola continua sob apoio da igreja, e é nesse momento que nasce a pedagogia⁹ que, “[...] como prática de ordem e de controle, assinala o início de uma tradição, não provisória, mas que se perpetuará no tempo” (GAUTHIER, 2010a, p.121). O aumento do número de alunos, a preocupação com as formas de ensinar e com a infância e o discurso da importância da educação para a manutenção e o crescimento da ordem social foram alguns dos fatores que contribuíram para a emergência da pedagogia. Esses fatores desencadearam em uma necessidade de organização maior, tanto das escolas, quanto das estruturas e formas de ensino. Analisaremos, a seguir, o plano metodológico pensado por Jan Amos Comenius e o seu desejo de construir um empreendimento educacional de escolarização universal.

2.3 ENSINAR TUDO A TODOS: SOBRE A VONTADE DE EDUCAR

Certamente o fato de que a educação é um projeto universal não é uma novidade, e já era anterior ao próprio pensamento de Comenius (1997), que no século XVII apontava que a educação era necessária para todos os que nasceram homens. Mariano Narodowski, em sua obra *Comênio e Educação*, destaca que esse educar *todos* dizia respeito a todas as idades, onde muito mais do que ter acesso a todo o conhecimento (ideal pansófico) em um correspondente período escolar, a qualidade dos conteúdos também deveria ser levada em consideração, pois na perspectiva comeniana, os conteúdos eram tão relevantes quanto a quantidade e aprofundamento dos saberes.

Não somente os ricos, mas também os pobres deveriam ser enviados às escolas, e foi essa ideologia democratizante de que todos devem saber tudo e que se deve ensinar tudo a todos que vai se proliferar e visar solucionar principalmente dois aspectos: a difusão das escolas para mais regiões, visto que as que existiam atendiam, em sua grande maioria, filhos de ricos; uma melhor organização da escola visto que, para Comenius (1997), a desordem e a ausência de objetivos mostravam uma escola “governada ao azar e de modo caótico” (NARODOWSKI, 2001, p. 36). Como defensor das ideias protestantes, Comenius também acredita que as crianças deveriam frequentar a escola desde a mais tenra idade, visto que é a infância a melhor fase para iniciar uma boa educação pela facilidade de *dobrar e formar* as coisas e pessoas quando nascem.

⁹ Embora tenham existido, já na Idade Média, tratados a respeito da educação, esses textos tratavam de questões genéricas, sem uma preocupação específica com as formas de ensinar.

Visando cumprir a ordem em tudo, é possível uma articulação entre os escritos de Lutero e Comenius, visto que as preocupações encontradas pelos protestantes no século XVI ainda vigoram na obra de Comenius, no século XVII. Mas Comenius (1997), além de se preocupar com a proliferação da escola, também se preocupava com a instauração da ordem escolar, com os materiais a serem utilizados pelos professores e com uma escola sem violência. Somente por meio desses aspectos seria realizado o seu ideal pansófico, o de ensinar tudo a todos.

Outro aspecto que podemos destacar é a aliança que a escola produziu com a família. Sem essa aliança os esforços empreendidos no sentido de escolarizar as massas poderiam ter sido em vão, uma vez que com essa aliança estabelecida as chances de que a família acreditasse na metanarrativa moderna que naturalizou a importância da escola aumentariam. Esse discurso que versava sobre a aliança da família com a escola, já presente em Lutero, é reforçado e, ainda que estas duas instituições tenham papéis diferentes, entre elas “[...] se dá uma aliança que as une e as envolve, com atribuições diferenciadas, no que concerne à entrega do corpo infantil e ao tratamento que será dispensado a ele” (NARODOWSKI, 2001, p. 50).

Na introdução da obra, *Didática Magna*, Comenius (1997) já defende a necessidade de *ensinar tudo a todos* por meio do *método universal*. Para Comenius, didática significa a arte de ensinar, expressando que didática magna é um método universal prometido pelo autor que visa ensinar tudo a todos de modo rápido, para que se obtenham bons resultados.

A partir do século XIX, a estatização da escola se acelera. Uma vez que a indústria necessitava de mão de obra mais qualificada e, com o crescimento do capitalismo atrelado ao discurso de desenvolvimento e progresso da nação, a escolarização da população é vista como crucial para estabelecer a ordem. O papel da educação como uma garantia para estabelecer a ordem democrática e, conseqüentemente, levar ao progresso e desenvolvimento da sociedade se torna nítida, ordem essa que tem como fundamento o liberalismo, que defende a ideia de que todos, com oportunidades iguais, são livres para ascender.

O discurso do progresso e da razão aparecem diretamente associados, e a escolarização é vista como necessária para o desenvolvimento da sociedade (POPKEWITZ, 1994). A escola surge como potente estratégia *biopolítica* e como principal instituição encarregada de produzir determinados tipos de sujeito, uma vez que é a única instituição que tem a seu favor a obrigatoriedade, cada vez mais reforçada. Essas políticas de obrigatoriedade escolar fazem aparecer alguns traços de como a obrigatoriedade serviu como potente instrumento de controle sobre a população nos séculos seguintes, onde se articula um deslocamento para as práticas de controle por meio da soberania para as formas de controle estatizadas posteriormente.

A esse polo de poder que emerge a partir do século XVIII Foucault (2010a) chamou de *biopolítica*. Trata-se de um tipo de poder que não se centra no corpo como máquina, mas no corpo-espécie, no “[...] corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos”. Trata-se de uma tecnologia de poder que opera em duas séries: “a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores – Estado” (FOUCAULT, 2010a, p. 210). Para a intensificação do controle do corpo no detalhe, foram postos em ação os mecanismos disciplinares e, para regulamentar a vida e os fenômenos da população, emerge o biopoder. A biopolítica se dirige não somente aos corpos dos indivíduos, mas sobre suas próprias vidas (nascimento, morte, produção, doença); à uma população.

Assim, e na medida em que a escolarização se configura a partir de procedimentos que visam um controle sobre o corpo, ela se inscreve em um campo disciplinar. Contudo, a disposição moderna da escolarização, onde a frequência escolar emerge como uma fase inseparável da vida, isto é, obrigatória, antes de ser uma disposição do Estado consistiu em um mecanismo que objetivava uma configuração particular, tendo como alvo não somente o corpo dos sujeitos, mas também toda a população.

A institucionalização da escola obrigatória, isto é, a imposição da obrigatoriedade escolar, também é analisada por Julia Varela e Fernando Alvarez-Uría, em artigo denominado *A maquinaria escolar*. Diferente de autores que buscam, em outras civilizações e épocas o motivo da posição hegemônica ocupada pela escola, o que acaba alimentando a ideia de condição natural da escola e mascarando o caráter de invenção, bem como seus objetivos no que diz respeito à configuração social, Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 68) comentam que “[...] se a escola existiu sempre e pode toda parte, não só está justificado que continue existindo, mas também que sua universalidade e eternidade a fazem tão *natural* como a vida mesma, convertendo, de rebote, seu questionamento em algo impensável e antinatural”. Só isso justifica, em partes, o fato de a problematização que tem sido realizada sobre a escola ser vista com maus olhos. Afinal, como colocar sob suspeita e problematizar uma instituição na qual a sociedade deposita todas as suas expectativas de progresso e desenvolvimento?

A escola não existiu sempre, daí reside a importância do trabalho de Varela e Alvarez-Uría (1992) no sentido de mapear suas condições históricas de existência no interior do âmbito social. A escola obrigatória enquanto espaço hegemônico e de socialização, gratuita e pública, foi instituída por Romanones, no século XX, quando os professores foram convertidos em funcionários do Estado e adotadas medidas para proibir o trabalho infantil antes dos dez anos. Tratava-se de um espaço privilegiado para as crianças das classes populares, onde a escola

serviria para preservar a criança da miséria, individualizando-a e situando-a em um espaço onde é mais fácil de manipulá-la *para o seu próprio bem* (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992).

Para caracterizar essa instituição que pretende capturar todas as crianças, que não apareceu de súbito e que utilizou dispositivos que se configuraram a partir do século XVI, Varela e Alvarez-Uría (1992) estudam algumas *peças* que possibilitaram sua constituição por meio da genealogia. São esboçadas, a partir de então, uma série de fenômenos que possibilitaram o aparecimento da escola nacional, a saber: a definição de um estatuto da infância; a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças; o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e códigos teóricos sofisticados; a destruição de outros modos de educação; a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992).

A educação das classes populares, em meados do século XIX e início do século XX, fez parte das medidas gerais do bom governo, onde era necessário educar, instruir e normalizar o operário para que as sociedades tivessem paz e harmonia, evidenciando uma preocupação com a questão social na qual a escola ocupa um papel crucial. As funções da escola, nessa direção, só podem ser compreendidas se a inserirmos no que a burguesia possuía em alcançar a ordem e integrar a classe trabalhadora (ALVAREZ-URÍA, 1992).

Ao analisar a instituição da escola obrigatória nos EUA, Thomas Popkewitz (1997, p. 64) afirma:

A escolarização de massa é um elemento importante na formação dos padrões de governo associados ao estado moderno. A escolarização era vista como uma parte do desenvolvimento democrático da sociedade e suas promessas de um futuro mais perfeito. A cidadania era ensinada como parte de uma convicção geral do iluminismo de que a razão e a racionalidade deviam produzir progresso.

Foi a partir da restauração que diversas medidas designadas ao controle das classes populares foram sendo impostas pela escola com o objetivo de transformar as classes consideradas como representando um risco social. A construção de casas populares, a criação de cooperativas de crédito, bancos, a fundação de berçários, a escola para os adultos e o nascimento da assistência social para os mais necessitados foram apenas algumas das medidas que tinham como objetivo converter o operário em um *honrado produtor*. Já os hábitos como o de zelar pelo bem-estar da família e o de adquirir o hábito da poupança, por exemplo, eram modelos de uma certa previsibilidade que era exigida e que visava a ordem e a moralidade da classe trabalhadora que, considerada uma classe difícil de ser moldada por ser conhecida como uma classe de *pouca ordem*, foi tomada como alvo privilegiado para a transformação do menino

trabalhador. Deste modo, tratado como um objeto, uma mercadoria, o menino trabalhador era educado e protegido e dele eram extraídos os máximos benefícios econômicos; de sua educação eram esperados os *melhores* frutos (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992).

O objetivo da educação vai ser ensinar o menino trabalhador a obedecer. Ele não precisa ser instruído, pois os pobres instruídos podem constituir uma ameaça às classes que estão no poder. A escola aparece como um espaço de tratamento moral, onde os filhos dos operários serão domesticados por meio de um conjunto de práticas de higiene, de filantropia e da própria pedagogia. Será rompido, por meio dessa instituição, o jeito de falar, de se posicionar e de se comportar das crianças populares, ensinando-lhes que, para serem vistos como *bons cidadãos*, de valor e princípios, devem renunciar e abandonar determinados hábitos. Nessa instituição de sequestro, uma série de crianças vai estar sujeita, durante boa parte de suas vidas, ao autoritarismo e governo dos seus pensamentos e ações.

Todo e qualquer tipo de resistência, tanto coletiva, quanto grupal, é descartada, e são desclassificados quaisquer outros modos de socialização, visto que a classe que está no poder se converte em uma república na qual uma minoria age sobre a maioria, maioria esta vista como incapaz de se reger a si mesma. A escolarização é uma potente invenção da burguesia que teve como objetivo civilizar os filhos dos trabalhadores: trata-se de uma violência que se ancora em um discurso de que a *educação é direito de todos* (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992).

Já no final do século XIX, e em meio aos esforços empreendidos no sentido de manter as crianças na escola, surge um movimento conhecido como *escola nova*. Com o objetivo de renovar a educação, esse movimento vai difundir inúmeras ideias que contestam a educação tradicional, disseminando uma infinidade de tentativas pedagógicas em um período que segue a partir do fim da Primeira Guerra Mundial (GAUTHIER, 2010). Concomitantemente a esse período, será fundada em 1900, em Roma, por Maria Montessori, a *Casas das Crianças*; alguns anos depois, por Decroly, em Bruxelas, 1907, é fundada a *Escola de Hermitage*. (GAUTHIER, 2010).

Um dos grandes inspiradores das teorias pedagógicas da escola nova foi Jean-Jacques Rousseau. Uma fonte inesgotável de reflexões sobre a infância, que se constituiu como um modelo de formação que atravessou o século XVIII, pode ser encontrada em *Emílio*, famosa e clássica obra de Jean Jacques Rousseau, publicada em 1762. Crítico da igreja cristã e da pedagogia dos jesuítas, cujo ensino era pautado na memorização e na rigidez, *Emílio* apresenta uma ideia de formação voltada para o conhecimento empírico, onde o corpo e a natureza são elementos importantes desse processo. Mas como educar o homem de modo natural?

Em *Emílio*, Rousseau (1995) cria uma proposta de educação reformadora, onde a criança é ressignificada e passa a ser vista como um momento particular da vida do homem. São inequívocos os efeitos produzidos por *Emílio* ao delinear a criança em sua capacidade natural de ser formada. *Emílio* pode ser visto como um

[...] esboço de um novo “regime de verificação” no campo do saber pedagógico; esboço que só será plenamente atualizado e desenvolvido um século depois, com a constituição das psicopedagogias baseadas fundamentalmente na Biologia e na Psicologia experimental. [...] O *Emílio* é essa primeira superfície de emergência de novos enunciados ou regras de verdade para o discurso pedagógico moderno liberal, que só até os primórdios do século XX funcionará como um “regime de verificação” propriamente dito. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 159, grifos do autor).

Para Rousseau (1995), a criança era tratada como um ser passivo na aprendizagem, e ele acreditava piamente que ela deveria ser ativa em seu processo educativo. Assim, a criança como sujeito livre e ativo em seu processo de desenvolvimento, para Rousseau (1995), precisa ser atendida em suas necessidades e desejos, e esse princípio é uma das bandeiras defendidas para a educação nova: a criança passa a figurar no processo educativo, deslocando de modo alarmante a organização das salas de aula, dos métodos educacionais, da escola.

Os escritos dessa obra se comprometem com a formação de um sujeito autônomo, de um sujeito que se desenvolva a partir de sua história. Deveria haver o mínimo de interferência por parte do professor em relação à criança, tampouco poderiam ser apresentadas à ela ideias abstratas e complexas, mas deveriam ser proporcionados estímulos aos seus sentidos com o objetivo de auxiliá-la a descobrir o mundo e as experiências à sua maneira, isto é, o interesse deveria ser considerado (ROUSSEAU, 1995). O único hábito que a criança poderia adquirir é o hábito de não contrariar, uma liberdade, portanto, regulada, visto que para Rousseau (1995), todo o indivíduo nasce bom, mas a sociedade o corrompe por meio de suas instituições.

Diferenciada da fase adulta e entendida como o estado fundamental da vida, Rousseau (1995) cria alguns princípios de uma psicologia da criança e defende que seu desenvolvimento ocorre em diferentes estágios naturais. Isso dá a Rousseau o papel de um dos precursores da psicologia do desenvolvimento, estudada por Jean Piaget no século XX.

Hattge (2014) compreende o movimento de renovação pedagógica causado pela *Escola Nova* como diretamente articulado à necessidade de uma escola que consiga atrair as crianças, uma vez que com a obrigatoriedade escolar não conseguiria ser atendida se as escolas não se tornassem mais atraentes para as crianças. Nesta *nova escola*, o principal é que todos estejam alegres, felizes e tenham suas necessidades atendidas: “[...] o que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a

presença, em todas as suas atividades, do fato psicobiológico do interesse” (AZEVEDO, 2010, p. 49-50).

O pensamento de Rousseau se encontra na mesma linha dos ideais democráticos defendidos pela *Escola Nova*, em 1932, no Brasil, época em que urge a necessidade, por parte dos defensores da escola nova, de instituir uma escola única para as elites e para o povo para que todos tivessem “[...] oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e suas aptidões” (TEIXEIRA, 1969, p. 45). No ideal da escola nova, esses sujeitos, aparentemente livres, educados a partir de seu interesse e desfrutando de uma educação e de um acesso igual, poderiam construir um país mais justo e igualitário.

Hattge (2014) afirma que conforme a relação de imanência criada pela escola e pelo Estado moderno são naturalizadas crescem, também, os movimentos que defendem uma escola para todos. Contudo, muito embora tenhamos visto até o momento a força da onda que possui o discurso da obrigatoriedade escolar, isso não significa que seu acesso esteja garantido, uma vez que uma quantia considerável da população não se encontra na escola. Assim, os esforços no sentido de universalizar o ensino seguem, uma vez que existe, conforme Teixeira (1969), uma aspiração de educação para todos.

Um dos propulsores da Escola Nova no Brasil, também um dos líderes que deu primazia a universalização da escola pública no Brasil, Anísio Teixeira aponta que a escola pública seria, portanto, o instrumento que poderia integrar a sociedade. A escola era vista como meio de ascensão e privilégio para as minorias. Assim, se todos deveriam ser incluídos na escola, cada um deveria se responsabilizar e se mobilizar para que isso ocorresse.

Mesmo que meu alvo não seja fazer uma descrição detalhada de como se deu a ampliação dessa instituição, apresentando uma ordem cronológica desse processo e dos esforços que tiveram como objetivo expandir a escolarização, popularizá-la e criar uma escola de massas, penso que tais apontamentos auxiliam no sentido de compreender, ao menos em partes, como a escola se tornou o que é hoje: universal, pública, gratuita, organizada para atingir a *todos e cada um*. Isso não significa, portanto, que eu esteja dizendo que ela não deveria existir, levantando uma bandeira contra ela e afirmando que a vida (des)escolarizada é melhor.

Penso ter conseguido apontar que a esperança depositada na escola como se ela abrisse portas para uma vida melhor mostra como o discurso da necessidade da escolarização se encontra naturalizado, fazendo da frequência escolar uma prática quase inseparável da vida, ou seja, os discursos sobre a obrigatoriedade escolar adentraram no campo do verdadeiro, passando a ser praticamente inquestionáveis

Busquei, nesse recuo, não enunciar uma *verdade* sobre a escola, mas questionar as bases naturalizadas que sustentam a escolarização e mostrar a fragilidade que faz dessas bases naturalizadas objetos inscritos em um campo de *verdades* limitadas no tempo: “[...] algumas dessas verdades valem mais do que outras. Algumas aparecem com mais frequência do que outras. Algumas aparentam ser mais fortes do que outras. Algumas se tornam hegemônicas, em detrimento de outras” (PEREIRA, 2008, p. 3). São discursos de que o bem-estar e o progresso só poderia ser alcançado por meio da educação, o que acaba por reforçar a obrigatoriedade social.

Percorri, durante este capítulo, rastros e linhas que auxiliaram na compreensão do discurso sobre a obrigatoriedade escolar e sobre o modo como ele foi ganhando força com o passar dos anos e, ao ser dito, repetido, veiculado, foi adquirindo status de saber legitimado pela sociedade, um status de *verdade* relativa. Se sem educação não há progresso para a geração e, se o progresso é certo e se existe, de fato, a promessa da escola como um espaço de redenção, então a educação é um imperativo, pois é sua condição.

2.3.1 Um direito que é obrigação: A escolarização nas leis e documentos brasileiros

Na Europa, as leis que versam sobre a obrigatoriedade escolar, mais especificamente do século XVIII e XIX, tinham como principal intuito a captura das crianças carentes - filhas dos camponeses -, que deveriam ser levadas a um ambiente como a escola, aplicando-lhes diversas sanções e medidas corretivas para que se tornassem *bons cidadãos*. Na França, por exemplo, as crianças que não frequentavam a escola eram consideradas causadoras da desordem social ali vigente: “Aquele que escapa é um causador de desordens em potencial, um delinquente, já que o termo delinquente em sua origem serve para designar a criança que não assiste à escola e que não a frequenta com regularidade” (QUERRIEN, 1994, p. 42). A escola primária passa a se estabelecer como uma instituição de captura e governo da infância no interior de uma série de práticas caracterizadas pelo disciplinamento do corpo e da alma.

Ainda que no Brasil, desde o século XIX, existisse um incentivo à escolarização, o sistema nacional de educação somente se estabeleceu na década de 1930, durante o Governo Provisório. O Estado brasileiro passou a se tornar responsável pela educação dos brasileiros com a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934 (BRASIL, 1934). Anteriormente, com a instituição do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, a educação e saúde pública passaram a ganhar espaço e, com forte interferência dos países europeus, a instituição escolar passou a adotar medidas higiênicas e práticas alimentares na sala

de aula, formando uma aliança entre o Estado, a medicina e a pedagogia, que colocou em evidência *n* aspectos da vida das crianças no interior da escola e se tornou produtiva para a instrução dos corpos infantis (RESENDE, 2015; NARODOWSKI, 2001).

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 25 de janeiro de 1967, no art. 170, as empresas comerciais, industriais e agrícolas fixaram seus compromissos com a educação, sendo obrigadas a oferecer o ensino primário gratuito aos seus empregados e filhos destes (BRASIL, 1967). Ainda que o *direito* de todos à educação já viesse sendo anunciado desde a Constituição de 1937, nas três primeiras Constituições (Constituição Política do Império do Brasil – de 25 de março de 1934, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil - 24 de fevereiro de 1892 e Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil – 16 de julho de 1934) foi mencionado apenas, em duas delas, o direito ao trabalho.

Na Constituição de 1891, mesmo com os defensores da escolarização, a obrigatoriedade não foi estabelecida. O sistema de ensino primário ficou sob a égide do Estado, e somente São Paulo, Santa Catarina, Mato Grosso e Minas Gerais apontaram, em suas constituições estaduais, a obrigatoriedade do ensino primário (HORTA, 1998). Em 1900, em virtude de um índice de analfabetismo considerado altíssimo (59%), a Constituição de 1934 passou a se apoiar nas constituições mexicanas de 1917, bem como em seus princípios da socialdemocracia, com o objetivo de positivar direitos sociais. Esse processo teve como referência o Manifesto dos Pioneiros, de 1932, que apontava que a obrigatoriedade escolar ainda não havia saído do papel, mas deveria se estender até uma idade onde o trabalho pudesse ser conciliado, isto é, até os 18 anos de idade, sendo fundamental na sociedade moderna, onde “[...] o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem, cuja educação é frequentemente impedida” (MANIFESTO, 1932, p. 48-49).

Assim que a Constituição Federal de 1988 entrou em vigor, a questão da obrigatoriedade foi retomada: o indivíduo é um sujeito de direito e, o Estado, é o sujeito de dever. A Educação, norteadas primeiramente pelo III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985), que objetivava construir “[...] uma sociedade desenvolvida, equilibrada e estável, em benefício de todos os brasileiros, no menor prazo possível” (BORDIGNON, 2011, p. 15), foi pensada, inicialmente, a partir de políticas de redução da pobreza, controle do endividamento externo e inflação, aumento da renda e do aperfeiçoamento das instituições. Foi assim que entrou em vigor o Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986-1989), que realçou o discurso desenvolvimentista tomando como fundamento o crescimento econômico, as reformas (administrativas, financeiras e orçamentárias) e o combate à desigualdade e ao desemprego (BORDIGNON, 2011).

Na Constituição Federal de 1988, no Capítulo II – *Dos Direitos Sociais*, art. 6, fica registrado que a educação, bem como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, entre outros, são *direitos* sociais. No Capítulo III - *Da educação, da cultura e do Desporto*, art. 205, fica registrado que a educação é dever da família e do Estado, e “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL; SENADO FEDERAL, 2013, p. 34). Conforme a Constituição Federal, em seu art. 208, o dever do Estado com a educação ocorre mediante a garantia da Educação Básica *obrigatória* e gratuita dos 4 aos 17 anos, a universalização do Ensino Médio gratuito, entre outros.

Desse modo, as legislações posteriores, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que passa a vigorar por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), por exemplo, ratificaram o modo pelo qual o direito à educação foi tratado, enfatizando a questão da obrigatoriedade do ensino: “Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) Pré-escola; b) Ensino Fundamental; c) Ensino Médio” (BRASIL, 2017, p. 9).

O ECA, no art. 54, alínea 1 e 2, estabelece que o ensino gratuito e obrigatório é direito público e subjetivo, e o não oferecimento ou oferta irregular implica em responsabilidade das autoridades competentes (BRASIL, 2014, p. 33). Nesse sentido, se os pais resistirem em matricular os filhos em uma escola, podem ser responsabilizados administrativamente. Decorre desta obrigatoriedade os deveres impostos ao Poder Público e aos alunos e pais, com medidas coercitivas para que se efetive a obrigatoriedade escolar, impondo à população um mínimo de conhecimento obrigatório ao passo em que se impõe, também, limites à liberdade individual (HORTA, 1998).

Deste modo, quando a educação foi reconhecida como direito, o ensino se tornou obrigatório. O acesso à educação como um remédio para a ignorância tornou-se condição de possibilidade para que os dispositivos legais fossem efetivados para garantir sua obrigatoriedade. No século XVIII, por exemplo, a ideia de ensino como um dever do Estado e como direito de todos os cidadãos já aparece (MARSHALL, 1967). Assim, foi sendo confirmado o caráter de universalização escolar, uma vez que inicialmente apenas uma pequena parcela da comunidade era atendida. Mas o objetivo era atingir todos.

Podemos constatar que tanto as normas que regulamentam a obrigatoriedade escolar, quanto o discurso de uma escola para todos como sendo um direito, podem ser vistos como uma

obrigação do indivíduo. Existe uma relação que se estabelece entre direito de estudar e obrigação de estudar. Os estudos de Horta (1998), por exemplo, apontam que diferentemente dos outros direitos sociais, o direito à educação está estreitamente vinculado à obrigatoriedade escolar. O direito à educação não se reveste exatamente da mesma dimensão que, por exemplo, o direito à assistência médica gratuita, à alimentação mínima ou à habitação decente. Estes são serviços que a sociedade proporciona àqueles que os solicitam, e os cidadãos podem escolher entre utilizá-los ou prescindir deles e inclusive, adaptá-los, via de regra, a seus interesses individuais. A educação, ao contrário, é, via de regra, obrigatória, e as crianças não se encontram em condições de negociar as formas segundo as quais a receberão. Encontramo-nos, assim, diante de um discurso que defende um *direito* que é uma *obrigação*.

2.3.2 Plano Decenal de Educação para Todos

O final do século XX se mostra um período produtivo para recomendações no campo da educação, quando os países realizam acordos internacionais e compromissos com o objetivo de priorizar a educação. Concomitantemente ao período em que o Brasil se encontrava entre os nove países com a maior taxa de analfabetismo do mundo, ocorreu a participação do país na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, conferência que culminou na elaboração do que foi denominado *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Nessa declaração, além de ser lembrado que a educação “[...] é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1998, p. 2), fica exposto que a educação contribui para a construção de um mundo mais seguro e mais puro, e que por meio dela o progresso social, cultural e econômico é favorecido.

Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, **é de importância fundamental para o progresso pessoal e social**; [...] a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, **e que ela deve estar universalmente disponível**; Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, **a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo**; e Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado **compromisso a favor dela**, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio [...] (UNESCO, 1998, p. 2, grifos meus)

A universalização da Educação Básica aos indivíduos é apresentada como essencial na declaração. Ademais, a conferência serviu como parâmetro para construir os planos decenais de educação: ao Brasil, caberia firmar a responsabilidade de assegurar à população o direito à

educação, reafirmando o compromisso já firmado na Constituição Federal de 1988. Ademais, foi um período em que a educação, mais do que nunca, foi concebida como crucial para o desenvolvimento econômico e social do país, bem como a saúde e a segurança pública, que passaram a ser aperfeiçoadas no início da década de 1990. A ideia de educação para todos estava associada, ainda, à ideia de equidade e universalização, onde indígenas, trabalhadores, meninos e meninas de rua e nenhum grupo excluído poderia “[...] sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (UNESCO, 1998, p. 3). O *Projeto Educação para Todos* vai colocar em funcionamento o *Programa Educação para Todos*, cujo principal objetivo era efetivar o ingresso e a permanência das crianças de 7 a 14 anos na escola.

Os compromissos assumidos pelo Brasil nessa conferência se tornaram cruciais para que a questão da evasão escolar, associada à da repetência, fossem elencadas como obstáculos a serem enfrentados no *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003* (SIMÕES, 2016). No Plano Decenal, ficaram reconhecidas algumas condições que facilitavam a evasão: pobreza, existência de uma *cultura da repetência*, incompetência da escola para tratar a diversidade dos alunos, entre outros. Deste modo, o Plano deveria ser adaptado pelos estados e municípios com o intuito de garantir às crianças, jovens e adultos, até 2003, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem as necessidades básicas de suas vidas. No entanto, ainda que uma forte mobilização social em prol da educação fosse realizada pelo Plano Decenal, Simões (2016, p. 14) considera que pouca atenção era direcionada às famílias “[...] e sobre as condições concretas para que suas crianças participassem e se beneficiassem da oferta educativa”.

O Plano Decenal tinha como meta que, até o final da década, pelo menos 94% das crianças e jovens frequentassem a escola (de 7 a 14 anos), e que a repetência fosse reduzida em 80%. Conforme o IBGE, em 1993 os índices de crianças e adolescentes que frequentavam a escola na idade obrigatória era de 88,6%, tendo alcançado, em 2003, 97,2%, ultrapassando a meta do Plano Decenal (SIMÕES, 2016). O aumento dessa taxa contribuiu para o discurso do sucesso da universalização escolar, mas mesmo tendo superado a meta, ainda havia um pequeno número de estudantes que concluía as séries na *idade adequada*, chegando este número à 52% em 2003. Se o alcance das matrículas era algo relativamente fácil de ser alcançado, a conclusão na idade considerada correta¹⁰ ainda consistia um desafio.

Em artigo publicado no Plano Nacional de Educação (PNE), *As metas de universalização da educação básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a*

¹⁰ Morgenstern (2016, p. 229) afirma que o elevado “[...] investimento no indivíduo em situação de defasagem, alvo das práticas de aceleração tem se justificado pelo risco de este tornar-se improdutivo, incapaz, incorrigível”. Os programas que aceleram a aprendizagem capturam o sujeito e a *condição de corrigibilidade* que ele ocupa.

evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil, Armando Amorim Simões (2016) aponta que tal desafio já ocorre desde o final da década de 1940, quando a Declaração Universal dos Direitos Humanos¹¹ (2009, p. 14) aponta, no artigo 26, que: “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória”. A inclusão de todos na escola passa a se tornar uma das principais metas das políticas públicas, cujo principal objetivo consistia, e ainda consiste, no desenvolvimento econômico do país e na promoção do bem-estar da população.

Mas um fator ainda preocupava: muitas crianças que ingressavam no sistema escolar não permaneciam nele¹², visto que nesse período não havia grandes preocupações em termos de práticas pedagógicas, conteúdos e demais fatores que vieram a concretizar o que se denominou *problema da evasão* ou *fracasso escolar*. O próprio ECA aponta que a evasão escolar fere os direitos das crianças e dos adolescentes, e garantir igualdade de condições para a permanência e o acesso destes na escola é dever *de todos*¹³ (BRASIL, 2014).

As mais de 100 milhões de crianças que se encontravam fora do ensino primário na década de 1990; os cerca de 960 milhões de adultos analfabetos; um terço de adultos sem acesso ao conhecimento impresso e às novas tecnologias; as 100 milhões de crianças e adultos que não concluíram o ensino básico certamente representavam – juntamente com o aumento da dívida de alguns países, a decadência econômica, o aumento da população – um panorama ameaçador (SIMÕES, 2016). Mas “[...] o mundo está às vésperas de um novo século carregado de *esperanças e de possibilidades*” (UNESCO, 1998, p. 2, grifos meus), onde uma meta que visava uma educação para todos se tornava, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1998), viável pela primeira vez na história.

As discussões empreendidas sobre uma educação para todos se traduzem, no Brasil, por meio de políticas de inclusão e de universalização escolar, onde a mobilização se apresenta como uma estratégia fundamental. Para Lopes (2009), a inclusão se trata de uma invenção, de uma prática política pautada em uma governamentalidade neoliberal. A autora parte do referencial foucaultiano para olhar a constituição das políticas de inclusão contemporâneas e mostrar como, por meio destas, mecanismos de sujeição e subjetivação são postos em ação para

¹¹ Retirado de: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 23 maio 2017.

¹² A taxa de atendimento de crianças em idade de 7 a 14 anos acelerava consideravelmente, - se em 1960, representava 50% da população, em 1973 passa a representar 80%, só voltando a crescer a partir de 1984 (SIMÕES, 2016), ainda que mais adiante, por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a matrícula tenha se tornado obrigatória para crianças com quatro anos de idade na pré-escola e, posteriormente, no Ensino Fundamental e Médio, dos 4 aos 17 anos de idade.

¹³ No Art. 56 do ECA, fica registrado o compromisso dos dirigentes comunicarem o Conselho Tutelar nos casos de: “[...] II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência” (BRASIL, 2014, p. 33).

sustentar a ideia de que tanto a inclusão quanto a exclusão são engendradas no jogo econômico de um Estado Neoliberal que se mostra interessado na população. Se analisarmos o liberalismo e o neoliberalismo como práticas que visam, sempre mais, incluir e fabricar diferentes sujeitos e direcioná-los para o mercado, as políticas e estratégias que visam a inclusão de todos parecem se tornar compreensíveis (LOPES, 2009).

Para Foucault (2006a, p. 255), já no final do século XVIII a sociedade instaurou um tipo de poder que “[...] não se fundamentava sobre a exclusão – é ainda o termo que se emprega -, mas sobre a inclusão no interior de um sistema no qual cada um devia ser localizado”. Para que todos permaneçam no jogo, as políticas de inclusão, tanto sociais, quanto educacionais e assistencialistas, atuam como *dispositivos biopolíticos* a favor da seguridade populacional. A intersecção entre o econômico e o social vai ser *a regra da não-exclusão*, o que permite que a inclusão seja compreendida como indispensável para que o neoliberalismo mantenha todos inseridos nas redes do mercado.

O imperativo da inclusão, para Lopes (2009), foi o modo que o Estado encontrou para manter o controle da economia e da informação. Garantir saúde, educação e condições econômicas aos indivíduos para que a pobreza, a falta de educação e a miséria venham a diminuir com o tempo são algumas promessas que, articuladas ao desejo de mudança, irão manter o Estado em parceria com o mercado e a inclusão como um imperativo do neoliberalismo (LOPES, 2009).

2.3.3 Plano Nacional de Educação e Base Nacional Comum Curricular

Na tentativa de garantir o acesso e a permanência dos 4 aos 17 anos de idade, a Constituição Federal estabeleceu como medida, no art. 214, o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE 2001-2010 teve como objetivo definir metas e estratégias para garantir e conservar o desenvolvimento do ensino em diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações articuladas aos poderes públicos que visam, dentre muitos outros objetivos, a universalização do atendimento escolar.

Assim sendo, em 9 de janeiro de 2001, por meio da Lei nº 10.172, foi sancionado o PNE 2001-2010, que foi elaborado tomando como referência as metas para os dez anos seguintes da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Os objetivos do Plano só poderiam ser alcançados, conforme os governantes, se este fosse recebido “[...] como Plano de Estado, mais do que Plano de Governo e, por isso, assumido como um compromisso da sociedade para consigo mesma” (BRASIL, 2001, p. 188). Por meio desse documento foi passada a ideia de que

a população precisava se mobilizar em benefício do que já não era mais prioridade do governo, apontando para “[...] uma imagem de menos governo e mais participação social” (RECH, 2015, p. 73-74). O discurso de mobilização foi uma forma produtiva para contribuir com esse movimento, onde as famílias eram recompensadas se seus filhos permanecessem na escola, o que modificaria, conseqüentemente, os índices de repetência e evasão (RECH, 2010).

As metas para a conclusão do Ensino Fundamental na idade considerada adequada foram deixadas de lado pelo PNE 2001-2010 e foram retomadas no atual PNE 2014-2024, que entrou em vigor por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O PNE 2014-2024 articulou a meta de universalização do Ensino Fundamental com a meta de que pelo menos 95% dos estudantes concluíssem o Ensino Fundamental na idade adequada, apontando que as estratégias governamentais necessárias para o alcance das metas são de responsabilidade do Estado, dos municípios e dos gestores federais (BRASIL, 2014).

A estratégia 3.1, adotada para a meta 3 do PNE 2014-2024, a saber, *universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)*, visa

[...] institucionalizar programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014, p. 22).

As estratégias para que a meta 3 venha a ocorrer consistem tanto na formulação de um *currículo flexível*, na ampliação de matrículas, no estímulo na área tecnológica e científica, bem como no monitoramento do acesso e permanência dos jovens na escola com a colaboração da família e na elaboração de políticas de assistência social e programas de proteção de adolescentes que estimulem ações que contribuam para a *transformação da sociedade*.

Fica registrado ainda, no PNE 2014-2024, que as metas são orientadas com o foco no acesso e na permanência dos estudantes. Para alcançar a estratégia 3.1 do PNE, o governo federal implementou o *Programa Ensino Médio Inovador*, que consistia em uma renovação curricular do Ensino Médio, tornando-o mais dinâmico e flexível com o objetivo de atender as singularidades e interesses dos jovens no Ensino Médio: “as Propostas de Redesenho

Curricular deverão apresentar ações estruturadas em diferentes formatos: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares” (BRASIL, 2017, p. 3).

Contudo, a partir da medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, foram feitas algumas modificações na LDB 9.394/96. As propostas do Ensino Médio foram alteradas e a questão do conhecimento novamente foi moldada em áreas do conhecimento. O art. 36 aponta que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, organizados conforme a relevância para a localidade: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017, p. 26).

O processo de construção da BNCC aconteceu durante um período político de fortes embates, que defendem uma *educação para o século XXI*, que requer “[...] o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo” (IAS, 2012, p. 4). No que diz respeito ao Ensino Médio, a BNCC visa a formação integral do aluno, adotando um ensino voltado tanto para a construção do seu projeto de vida, quanto um ensino orientado para o desenvolvimento de competências, atribuindo centralidade aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Trata-se de uma base sobre a qual os currículos serão elaborados, com um ensino orientado para que os indivíduos “[...] sejam capazes de solucionar problemas de maneira colaborativa, pensar criticamente e fazer escolhas responsáveis” (IAS, 2012, p. 4).

Já vimos que a escola é responsável por forjar novos modos de pensar, viver e existir. Por esse motivo, ela sempre ocupou lugar central nos planos de diferentes governos, transitando em uma arena de disputas. No projeto de educação do atual governo, a BNCC pode ser vista como o resultado de múltiplas e complexas relações de poder que foram estabelecidas em diversas instâncias. Michael Apple (2002) faz uma análise das consequências da construção de um currículo nacional na sociedade americana. Para o autor, o currículo nunca é neutro, mas “[...] sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo, acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 2002, p. 59).

No atual projeto de educação, comandado por um Estado autoritário pautado em uma visão neoconservadora, a educação vem sendo proferida por meio de discursos de grupos que objetivam uma escola, em suas palavras, sem partido, sem doutrinação, que durante os últimos

doze anos não encontraram eco e não tiveram a disseminação e o impacto que têm hoje. Nesse cenário, e mais especificamente posterior às modificações ocorridas no capitalismo no século XX, o investimento em competências emocionais adquiriu centralidade, uma vez que “[...] as narrativas de autorrealização tornaram-se modulares para a ação dos indivíduos em sociedades empresariais” (SILVA, 2017, p. 708). A realização pessoal tornou-se foco, e palavras como oportunidade, autoestima, realização, sucesso, persistência e discursos de que não podemos fracassar, que devemos saber tomar decisões e ser proativos estão inseridos em um “[...] discurso que coloca o desejo legítimo como uma ordem. [...] O management é um discurso ferrenho que usa palavras de veludo. Sua eficácia deve-se à racionalização lexical, metodológica, relacional, na qual o sujeito é intimado a entrar” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 345).

O foco do Estado é produzir uma escola centrada nas emoções, que mais parece uma mentoria e um *coach*, focando suas estratégias no que Silva (2017) denominou *emocionalização pedagógica*. A BNCC defende um ensino onde o aluno seja comunicativo, resiliente, produtivo, responsável, participativo e criativo. Deste modo, sugere que sejam desenvolvidas competências para que ele aprenda a aprender (BRASIL, 2017).

Ao focar no conceito de competências, a escola se aproxima da lógica de formação para o trabalho pautada em um modelo neoliberal – que engendra a formação de sujeitos flexíveis e coloca o foco muito mais nos resultados do que em processos singulares de aprendizagem. Tais competências, vindas da área da psicologia, neurociências e economia, são justificadas sob o argumento de que o desempenho dos alunos, no que diz respeito à aprendizagem cognitiva, é beneficiado quando o socioemocional é ativado. Assim, elas são vistas como podendo fornecer um *up* à aprendizagem. Deste modo, são acionados repertórios culturais centralizados no mercado, onde o neoliberalismo, com um vocabulário situado entre a psicologia e a administração, “[...] permitiu uma mobilização afetiva no interior do mundo do trabalho que levou à fusão progressiva dos repertórios do mercado com as linguagens do eu” (SAFATLE, 2016, p. 140).

Em suma, no que diz respeito ao currículo, assistimos a uma intensificação da *emocionalização pedagógica* (SILVA, 2017), onde a motivação, perseverança, trabalho em grupo e autocontrole são apenas alguns exemplos das competências socioemocionais que são defendidas como solução para o que falta na educação (FARKAS, 2003; HECKMAN; STIXRUD; URZUA, 2006). Desenvolver essas habilidades seria tão importante para promover o sucesso quanto as habilidades ligadas ao domínio das áreas do conhecimento, vistas como habilidades cognitivas.

3. DITOS SOBRE A EVASÃO ESCOLAR E SEUS EFEITOS DE VERDADE

O que é, pois, a verdade? Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas (NIETZSCHE, 2007, p. 36-37).

A partir do entendimento do discurso como prática, passo a questionar a proliferação discursiva a respeito da evasão escolar, que *verdades* ela sustenta sobre esse campo e que efeitos possuem essas verdades. Junto a esses enunciados sobre a evasão escolar, procuro identificar como eles contribuem para a sustentação de um discurso da evasão associada a um risco. Não tenho como intenção, aqui, discutir aspectos relacionados a mídia, ainda que em alguns momentos eu traga alguns recortes de fragmentos que vão ao encontro e sustentam o que analiso; tenho como objetivo verificar o que é dito e escrito sobre a evasão escolar em diferentes campos discursivos.

Além disso, tenho convicção de que falo de uma temática repleta de subdivisões, onde não há como realizar um estado da arte sem realizar recortes bem específicos para dar conta do que foi produzido até o momento. Mesmo assim, ao consultar o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e digitar o termo evasão escolar, me deparo com 48.753 produções. Ainda que estas produções fossem refinadas somente para um ano, um programa de pós-graduação e uma área de conhecimento específicos, mais de 500 publicações são encontradas.

Essa temática também possibilita várias nuances a serem pesquisadas, de evasão escolar em licenciaturas, cursos tecnológicos, Educação Básica, entre outros. Podemos somar a isso, ainda, os diferentes tipos de produções. Além de teses e artigos, podem ser encontrados capítulos de livros, publicações realizadas em anais de eventos, livros e outras formas de comunicação, como pôsteres, filmes, documentários e palestras, por exemplo. Contudo, se meu interesse é abordar a evasão escolar na Educação Básica, ainda há de se considerar que se trata de uma temática com trabalhos publicado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escolas públicas, em escolas no campo, entre outros.

Nessa direção, como em minha análise utilizei artigos para verificar as tecnologias de governmentação que estavam sendo postas em ação para diminuir os índices de evasão escolar, nesses próprios artigos fui procurando regularidades e enunciados sobre a evasão escolar para identificar o que estava sendo abordado sobre o assunto. Não tenho o objetivo aqui, portanto, de realizar um estado da arte do assunto, mas de mapear algumas regularidades e verificar o

enfoque que vem sendo dado à evasão escolar. Ademais, é importante ressaltar que não procuro analisar os enunciados sobre a evasão escolar como carregados de uma suposta *verdade*, sejam eles veiculados na mídia, em documentos ou entrevistas, mas como fazendo parte de “[...] uma trama histórica da qual eles não são os emissores privilegiados, mas integrantes do jogo político de determinadas condições” (SILVA, 2011, p. 104).

Todas as tentativas de inserir a evasão escolar em um campo de visibilidade vai ser condição para que um conjunto de dizibilidades sobre ela se coloquem em funcionamento. Desse modo, a evasão escolar se torna existente:

[...] quando alguém, um locutor de rádio ou de televisão, lhe anuncia alguma coisa, o senhor acredita ou não acredita, mas isso se põe a funcionar na cabeça de milhares de pessoas como verdade, unicamente porque foi pronunciado daquela maneira, naquele tom, por aquela pessoa, naquela hora (FOUCAULT, 2006b, p.233).

Aqui é interessante verificar que não existe uma essência sobre o que é a evasão escolar. Ela é produzida a partir dos discursos que são feitos sobre ela e das práticas que a objetivam a partir de um conjunto de instituições, estratégias e de saberes que lhe permitiram existência. Se aprendemos com Foucault (2013) que as práticas formam os objetos de que falam, a evasão escolar se trata de uma invenção, onde saberes, poderes e instituições que visavam garantir uma escola para todos, de caráter universal, obrigatório e salvacionista, foram condições de possibilidade para a sua emergência. Trata-se de verificar os efeitos de verdade dos discursos sobre a evasão escolar, suas estratégias e seus mecanismos.

Cito, a partir desse momento, alguns trechos retirados de artigos¹⁴ que objetivam falar da evasão escolar:

[...] a evasão resulta ou da necessidade do aluno ingressar precocemente no mundo do trabalho ou das próprias condições escolares desfavoráveis com que ele se defronta: composição curricular, professores, organização da escola – processo que se conclui com a expulsão do aluno (A1, p. 91)

Muitos deles se veem obrigados a deixar a escola ainda pequenos para ajudar na renda familiar. Como lhes falta a cobrança dos pais em relação ao estudo e até a necessidade de uma maior motivação, esses alunos acabam por apresentar um baixo rendimento e, futuramente, a evasão escolar. (A3, p. 111).

No decurso deste trabalho pôde-se testar as hipóteses considerando-as verdadeiras, ou seja: “o baixo rendimento escolar contribui para a evasão escolar no Ensino Médio noturno”, “a baixa renda familiar favorece a evasão escolar” e “o trabalho de jovens contribui para a evasão escolar” (A3, p. 115).

¹⁴ Os fragmentos retirados dos artigos serão destacados em um retângulo para que sejam diferenciados das citações. Na seção 4.3.2 *Sobre os materiais de pesquisa*, falo sobre o funcionamento dos códigos utilizados nesses materiais.

Contribuem para o quadro da evasão as repetências, a dificuldade de conciliação com atividades remuneradas desenvolvidas pelos alunos e a falta de ações na escola para dificultar a evasão e resgatar os seus dissidentes. Os alunos entrevistados tomaram a evasão escolar como uma escolha pessoal – construindo uma autoimagem de responsáveis pelos respectivos fracassos escolares – e a escola como um meio de adentrar na norma culta e instrumento a mais na luta por melhores oportunidades no mercado de trabalho (A10, p. 13).

A literatura tem apontado que a repetência gera consequências muito negativas não somente para o indivíduo, mas para o sistema educacional como um todo. Este fato ocasiona um estímulo à evasão escolar, prejudicando o andamento do estudante no fluxo do sistema educativo, também resultando em desperdício de recursos financeiros e frustrações de perspectivas pessoais (C12, p. 221)

É interessante apontar para a exacerbação que é dada aos motivos da evasão escolar, cujo objetivo é conhecer melhor suas causas para, posteriormente, atuar sobre elas envolvendo toda a comunidade escolar. Rumberger (2011), pesquisador estadunidense sobre a evasão escolar, aponta que compreender as causas da evasão escolar, por exemplo, é a *chave* para encontrar soluções para esse *problema*. Desse modo, as pesquisas não apontam apenas um fator, mas inúmeros fatores que devem ser levados em consideração e que interferem nas decisões dos estudantes em deixar a escola, isto quando não são expulsos dela.

A quantidade de estudos e proliferação discursiva que vem sendo realizada sobre tal temática traz muitos vieses e comparações. A partir destas, surgem perfis mais ou menos propensos a evadir, gráficos que mostram as quantidades dos que estão fora da escola e as populações que representam *risco* de evasão. A procura de culpados, de hipóteses que podem ser consideradas *verdadeiras* sobre a evasão escolar, a responsabilização pela qual são colocados os professores e os próprios estudantes vão inserir a evasão escolar em uma espécie de *problema* que deve ser consertado, dado o *perigo* que ela representa.

Enquanto a tradição filosófica ensina que a verdade é uma essência que pode ser acessada por meio da razão, a partir de Nietzsche e, posteriormente, Foucault, ocorre um deslocamento em torno da verdade. O que seria, por exemplo, um conhecimento verdadeiro? Tomaz Tadeu da Silva (2003) sublinha que essa questão vai ser respondida por meio da epistemologia, de “[...] teorias que adotam de uma forma ou outra, uma concepção do conhecimento como representação (“verdadeira”), como correspondência ou adequação a alguma suposta e pré-existente realidade, a alguma presumida coisa em-si” (SILVA, 2003, p. 37).

No entanto, sabemos que a filosofia nietzschiana e foucaultiana vão *dar as costas* à tal compreensão, atribuindo à verdade um caráter de invenção: “[...] a única verdade é aquela que nós criamos” (SILVA, 2003, p.40). Em *Sobre verdade e mentira*, Nietzsche (2007) questiona a

necessidade e obrigação da sociedade em dizer a verdade, e vai tecer uma discussão a respeito da esfera moral da verdade. Emerge, por meio da questão moral da verdade, uma ideia de verdade como invenção e como algo que deve ser sempre interpretado. Se a verdade se trata, então, de uma interpretação, de uma possibilidade, Silva (2003, p. 44) frisa que sua dimensão moral é mais “[...] da ordem da contingência do que da ordem da transcendentalidade”.

Quando são abordadas as causas e motivos que levam os estudantes a evadirem, são produzidas *verdades* cujos efeitos são específicos: os alunos evadem por isso, os alunos evadem por aquilo. Essas *verdades* passam a ser naturalizadas nas escolas, na mídia, no cotidiano e são reproduzidas. Na ordem discursiva que engendra a evasão escolar como perigo, como crise, são produzidas *verdades* sobre este campo que atuam na geração de concepções de como deve se agir para sanar esse *problema*, como devem ser incluídos os que estão fora da escola e que estratégias devem ser utilizadas para que isso ocorra.

As *verdades* sobre a evasão escolar estão inseridas em um conjunto de jogos¹⁵ que acabam por legitimar sua produção, lembrando que aqui a questão não consiste em revelar determinada verdade que se encontraria oculta por trás dos discursos sobre a evasão, mas verificar que *efeitos de verdade* são produzidos no interior de discursos que, lembrando Foucault (2006b), não são, em si, falsos e tampouco verdadeiros. Contudo, existem locais onde os procedimentos pelos quais se chega a enunciar a verdade são regulados.

É importante destacar que para Foucault (2014a) a verdade não existe fora do poder, pois ela é produzida em virtude das variadas coerções e produz efeitos que são regulados pelo poder. Cada sociedade possui uma *política geral da verdade*, isto é, em determinados contextos são utilizados mecanismos que distinguem o que é falso e o que é verdadeiro, bem como o estatuto de quem pode dizer o que funciona como verdadeiro e atribuir ao verdadeiro efeitos específicos de poder. Na esteira dessas considerações, ao fazer alusão a verdade, Foucault (2014a) possibilita que compreendamos sua produção como intimamente ligada às relações de poder que a apoiam e a sustentam, e a efeitos de poder que ela incita e que a reproduzem.

Veyne (1995) afirma que a originalidade dos estudos foucaultianos reside em considerar a verdade no tempo, sendo ela sempre contingente e fundada *nas fronteiras do discurso do momento*. Em Foucault (2014a), não existe instância suprema, e por verdade o filósofo não compreende algo como uma norma, conjecturas e proposições. Nossa sociedade produz *verdades* e essa produção não pode ser separada dos mecanismos de poder, uma vez que tais

¹⁵ Por jogo podemos compreender “[...] um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda” (FOUCAULT, 2006, p. 282).

mecanismos tornam possíveis a produção de *verdades* e porque tais produções têm “[...] efeitos de poder que nos unem, nos atam” (FOUCAULT, 2006b, p. 229). Em suma, trata-se de analisar como se fixam efeitos de poder particulares e específicos em discursos considerados verdadeiros: “[...] a emergência do discurso verdadeiro está na própria raiz do processo de governamentalidade” (FOUCAULT, 2010b, p.169).

No momento em que aparecem na televisão, nos jornais, nos discursos de empresários, vigoram nas leis e diretrizes do país e o material por eles referenciado representa uma parte significativa do pensamento que orienta as políticas públicas educacionais, estes discursos funcionam como mecanismos de captura. Somos capturados por

[...] dispositivos de poder que proliferam nas diferentes instituições, sob a forma de *moda*, de pensamento hegemônico, de paradigma dominante ou de ideologia preponderante. Cada tempo tem os seus *heróis*, tem os autores da moda, tem as palavras de ordem, os emblemas. Cada época levanta seu estandarte (PEREIRA, 2008, p. 3).

Circulando por esse campo discursivo, quando determinados discursos adquirem *status* de verdade e parecem óbvios aos nossos olhos, acabamos exercitando juízos de valor sobre o que é, o que não é e o que acreditamos que deveria ser, com base em ideias, valores e definições que são tomadas como *verdades* instrumentais por outros.

Não importa se tais discursos, advindos de entrevistas, de autores ou de reportagens midiáticas, representam de modo efetivo o número de adolescentes que se encontram fora da escola, os índices de reprovação, as causas, os motivos do abandono escolar e da evasão como uma ameaça para a sociedade; não é a veracidade dos discursos que está em jogo aqui. Reforço a ideia de que esses discursos produzem *efeitos de verdade*, uma vez que mobilizam, sensibilizam, convocam, incitam a comunidade, a população e os pais a pensarem sobre a evasão escolar, dessa ou daquela maneira, colocando-a como um *risco* que deve ser sanado.

É aí que residem seus *efeitos de verdade*. Efeitos em seu sentido potente: naquilo que tais discursos podem produzir. Produzem estatísticas? Incitam a população a se mobilizar pela causa? Eu diria que as duas coisas, e mais. Tais discursos, simplesmente por existirem e trazerem a questão para a pauta, induzem uma produção de *verdade* cujo efeito é unir todos por uma causa.

A produção de regimes de verdade reside em sua habilidade de criar efeitos de captura e produção de subjetividades individuais e coletivas, fazendo parte de uma vasta rede discursiva que cria propagandas, iniciativas e estratégias de mobilização para uma sociedade que deve ser parceira, pois a educação é *uma tarefa de todos*.

3.1 PRODUZINDO O RISCO DA EVASÃO ESCOLAR

Chegou-se ao que se poderia denominar *cultura da evasão escolar*, onde a busca pela população que se encontrava fora dos muros escolares foi considerada como necessária para que melhor se pudesse conhecê-la e agir sobre ela. Contudo, os critérios utilizados para quantificar estes alunos se fundamentam sempre em uma pergunta: “está frequentando a escola?”, pergunta esta que permite apenas duas respostas - sim ou não - e que acaba por dividir os estudantes em arranjos binários de normalidade e exclusão, já naturalizados na mídia, nas produções acadêmicas e nos próprios discursos sobre a evasão escolar. Existe um movimento histórico que procura modos de medir e quantificar os estudantes evadidos.

Senra (1999), em *Informação Estatística: política, regulação, coordenação*, aponta que com a globalização a informação se tornou ainda mais potente: parte de sua idealização passa por sua realização e chega, por fim, à sua utilização, devendo ser capaz de se ajustar e se adaptar às circunstâncias que são sempre cambiantes. A expressão estatística foi firmada pelo professor Gottfried Achenwall, em 1749, na cidade de Gottingen (SENRA, 1999). Não necessariamente associada à números, tratava-se de um instrumento para descrever o território do Estado e sua população.

Com a forte expansão comercial, no século XVI e XVII e com a desintegração do feudalismo, ocorre a necessidade de utilizar a estatística numérica para elaborar quadros comparativos e descritivos. Utilizados na administração dos negócios públicos e com o avanço técnico e científico pelo qual a sociedade passava, sob a égide do liberalismo a estatística passa a se tornar *o espelho da sociedade*, fazendo-se presente na racionalidade governamental que objetivada maximizar os benefícios e minimizar a ação do governo sobre a economia.

Nesse período, torna-se natural que o Estado passe a renovar sua atenção à segurança da sociedade, aí que surge a *biopolítica*. Saúde pública, natalidade, longevidade, migração, dentre tantos outros, apontam para a necessidade de novos modos de controlar a população. A utilização da estatística na arte de governar também é explicitada por Rose (1991), que aponta que para governar uma população faz-se necessário isolá-la, identificando certas peculiaridades e anotando suas características:

Assim, o governo depende da produção, circulação, organização e legitimação de verdades que encarnem o que deve ser governado, tornando-o passível de ser pensado, calculado e exercido na prática. Por outro lado, governar uma população requer conhecimento de uma modalidade específica. Para se fazer cálculos acerca de uma população, faz-se necessário ressaltar certos traços dessa população como sendo a

matéria-prima do cálculo e requer que se tenham informações sobre os mesmos. O conhecimento assume aqui uma forma bastante concreta; requer a transcrição de fenômenos (tais como o nascimento, a morte, o casamento, uma doença, o número de pessoas que vivem nessa ou naquela casa, o tipo de trabalho que exercem, sua alimentação, sua riqueza ou pobreza) em registros sobre os quais cálculos políticos possam ser realizados. O cálculo, então, depende de processos de “inscrição” que traduzem o mundo em traços concretos, relatórios escritos, desenhos, mapas, gráficos e, principalmente, números. (ROSE, 1991, p. 6).

Em suma, a estatística passa a constituir-se enquanto campo de saber quando da transição do feudalismo para o mercantilismo. A formação dos Estados Nacionais exigiu um câmbio nas formas de governo. A soberania do senhor feudal foi substituída pela figura de um governante que tinha um compromisso com a população: era preciso cuidá-la. As prerrogativas do fazer viver e do deixar morrer, as quais dispunha o então soberano, foram substituídas pelo fazer viver como imperativo do governante.

Além disso, com a emergência da população os indivíduos foram inseridos de vez no quadro geral das espécies, e os eventos que os envolviam foram matematizados, inserindo a vida humana em uma lógica numérica. Os cálculos de caso e risco, para se determinar perigo e crise, passaram a ser cada vez mais comuns, estabelecendo parâmetros, intervalos de aceitação e médias. Do registro do número de nascimentos, de óbitos, do recenseamento até a vacinação, a estatística surge como ferramenta da governamentalidade e como ciência do Estado (FOUCAULT, 2008b), uma ferramenta que atua em um nível do diagnóstico e do prognóstico sendo útil ao governante para a tomada de decisão.

Antes, é preciso ressaltar que ainda que possa trazer alguns elementos que fundamentam os primórdios da aplicação da estatística, não tenho a intenção, aqui, de fazer um resgate mais aprofundado de sua história, mas penso que preciso definir alguns termos. Como ciência, a estatística pode ser compreendida tanto como “[...] um conjunto de métodos (métodos estatísticos), especialmente apropriados [...] ao tratamento de dados numéricos afetados por uma multiplicidade de causas” (MEMÓRIA, 2004, p.10) quanto por “[...] um conjunto de técnicas matemáticas de tratamento dos dados numéricos” (BESSON, 1995, p.17).

As taxas, os números e os índices, chamados de *estatísticas*, no plural, são sempre o resultado de uma observação. Besson (1995) afirma que as observações que realizamos (as estatísticas) não refletem a realidade observada, uma vez que constituem uma interpretação que realizamos sobre o que ocorre em nosso meio.

A LDB nº 9.394/96, por exemplo, aponta que compete à União “[...] coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” (BRASIL, 2017, p. 12). Tornou-se necessário produzir dados sobre os estudantes, tanto para alcançar os objetivos de universalização da

educação, quanto para estabelecer políticas públicas e programas de controle à evasão escolar. Dados são produzidos e discursos são proferidos sobre o *risco* que poderia representar, por exemplo, um indivíduo fora da escola.

Um dos *riscos* ao qual o indivíduo não escolarizado estaria exposto é o de ser analfabeto, uma vez que o analfabetismo é visto como uma barreira para a construção de uma sociedade solidária, livre e justa, “[...] sendo a alfabetização um requisito para a própria existência de uma democracia. Tais ideias ganham força principalmente na sociedade contemporânea, onde o conhecimento se estabelece como “o maior gerador de riqueza”” (DINIZ; MACHADO; MOURA, 2014, p. 643). Nessa perspectiva, a capacidade, competência e habilidade que um sujeito não-escolarizado mais necessitaria é a alfabetização. Já na década de 1940 existia uma preocupação com os efeitos do analfabetismo, uma vez que ele era considerado como um atraso para o Brasil e, se não combatido, poderia se constituir como uma grave ameaça ao progresso do país (GIL, 2002). O *risco* de se tornar analfabeto, ainda que esse conceito tenha se ampliado e não diga respeito, atualmente, somente a saber ler e escrever, assusta.

Existe uma ampliação do conceito de sujeito alfabetizado, muito maior, conforme Sperrhake (2016), do que as utilizadas em Censos, onde se questiona o indivíduo: sabe ler e escrever? No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por exemplo, para uma criança ser considerada alfabetizada ela não necessita dominar somente a leitura e a escrita das palavras, mas também deve ser capaz de exercitar essas práticas em diferentes situações inserindo-se, assim, em um mundo letrado, uma vez que as demandas atuais e os avanços tecnológicos exigem um sujeito proficiente nas diversas linguagens (BRASIL, 2012).

São exigidas diferentes competências dos indivíduos em relação à leitura e escrita, que são muito maiores do que somente ler e escrever. Estas demandas passam a ganhar visibilidade nas práticas sociais e culturais durante o século XX (SOARES, 2016), quando a ampliação do conceito de alfabetização passa a contribuir, também, com a formação cidadã. Assim como estar alfabetizado, frequentar a escola se tornaria, também, fundamental para que o sujeito ascendesse em sociedade.

Durante muito tempo apenas a permanência preocupou estudiosos e as políticas públicas. Já na atualidade, importa finalizar os estudos com qualidade e trabalhar com medidas preventivas desde cedo.

A atenção voltada ao Ciclo de Alfabetização deve-se à concepção de que esse período é considerado necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões

e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios (BRASIL, 2013, p.5)

Se durante muitos anos a preocupação esteve direcionada ao analfabetismo dos adultos, o PNAIC vai voltar essa atenção às crianças. Para Sperrhake (2016, p. 111), “[...] a alfabetização, como aprendizagem da leitura e da escrita que capacitaria o sujeito a agir de uma maneira diferente na sociedade, se configura como um saber estratégico na constituição dos sujeitos contemporâneos, o que gera essa preocupação em torno do analfabetismo”. Desse modo, a alfabetização é vista como base para adquirir outros conhecimentos, assumindo foco central na escolarização, um “[...] recurso para o desenvolvimento da autonomia das pessoas para a busca de conhecimento mediado pela língua escrita” (BRASIL, 2015a, p. 17),

Ademais: “A interpretação dos números aponta também que sem a garantia da plena alfabetização e das habilidades esperadas em matemática dificilmente o País terá condições de universalizar a aprendizagem nas demais séries da Educação Básica” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 75-76). É fácil notar, pelos excertos apresentados anteriormente, que a escolarização básica poderia atingir o sucesso apenas se as crianças fossem alfabetizadas plenamente.

Se existe tamanha mobilização e desejo de educar a todos e se a permanência na escola se configura como crucial para que o sujeito se torne um cidadão autônomo, produtivo e exerça sua cidadania, não permanecer na escola, portanto, é visto como algo que representa um *risco* para a sociedade. Tal como explicitado por Rose (1998, p. 31), se “[...] as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos”, um indivíduo não escolarizado seria, portanto, improdutivo para o Estado. Ademais, como aponta Hattge (2014, p. 121), os países buscam cada vez mais serem melhor colocados em rankings que medem a qualidade da educação, onde o “[...] desempenho dos alunos na educação básica é um indicador importante do desenvolvimento das nações”.

Algumas reportagens retiradas do *Google* mostram o risco que a evasão escolar pode causar:

Figura 2 - Evasão escolar x desemprego



Fonte: Retirado de <https://istoe.com.br/uma-nova-e-preocupante-evasao-escolar/>

Figura 3 - Reportagens sobre evasão escolar e censo

Evasão: Censo Escolar revela “fracasso da escola”

Com evasão escolar empacada, país levaria 200 anos para incluir jovens

Censo Escolar: gestor deve ficar atento a estes números

GESTÃO ESCOLAR

Fonte: Elaborado pela autora a partir de manchetes retiradas de sites disponíveis no Google

Nas reportagens da Figura 3, podemos analisar o quanto a evasão escolar, onde se espera uma análise qualitativa sobre, passa a ser analisada quantitativamente. Ademais, as conclusões e análises qualitativas que são feitas sobre elas tomam sempre como referências os números. Frases como “esta tendência é preocupante”; “Censo Escolar revela “fracasso” da escola”,

“Risco Brasil” (com inúmeros números e dados estatísticos aparecendo em vermelho, em fonte maiúscula), entre tantos outros, criam um ar de incerteza - em relação à aprendizagem, à frequência -, um ar de preocupação e de *risco* que deve ser sanado. Ademais, na reportagem com o nome de *Censo Escolar: gestor deve ficar atento a estes números*, com a frase “os gestores também passam a ter uma referência de comparação com suas unidades”, evidencia-se como a comparação faz parte de uma estratégia da estatística. Os índices estatísticos apresentam efeitos no modo de pensar da sociedade civil. Até “[...] professores, alunos e dirigentes já se preocupam em discutir os indicadores de sua escola ou município”. Juízos de valor e conclusões são realizadas sobre esses indicadores, onde os números são ligados ao fracasso escolar.

O conceito de comparação, para Bello (2012, p. 23), “[...] é constituinte do índice como produto estatístico, as próprias medidas obtidas a partir dos dados estatísticos são resultado de comparação com unidades ou sistema-padrão consideradas desejáveis”. Comparar índices entre as escolas é uma maneira de governar, com o intuito de buscar sempre o melhor resultado.

Foucault (2007), em *As palavras e as coisas*, aponta que o ato de comparar por meio da ordem e da medida permitiram um novo modo de conhecer. Fundamentando sua análise sobre o modo de organização do saber na obra de Descartes, que já criticava a ideia de semelhança, mas não a excluía do pensamento racional o ato comparativo, pois “[...] por meio da comparação pela medida e pela ordem que, no século XVII, o pensamento se organiza” (GAMBARATO, 2005, p.51), Foucault (2007) destaca que ocorreu um deslocamento no conceito de comparação.

Ordenar e medir foram os dois procedimentos que compuseram a ordem discursiva do saber científico, a emergência de um racionalismo pautado na medição e na ordenação: “[...] o século XVII marca o desaparecimento das velhas crenças supersticiosas ou mágicas e a entrada, enfim, da natureza na ordem científica” (FOUCAULT, 2007, p.75). A comparação passa a ser a prova que vai determinar, seja pela medida ou pela ordem, a certeza do conhecimento.

Mas não é somente o analfabetismo que preocupa. Tampouco é a comparação a única forma de dar visibilidade a uma realidade considerada desejável. Alguns excertos encontrados nos artigos analisados mostram algumas questões que podem ser analisadas:

<p>A evasão escolar não é um problema restrito aos muros intraescolares, uma vez que reflete as profundas desigualdades sociais existentes em nosso país e se constitui como um problema social. A situação é alarmante, principalmente por se tratar de uma parcela jovem da população que está excluída dos bens culturais da sociedade. (A3, p. 109)</p>

[...] jovens pobres, do sexo masculino, com idade entre 17-25 anos e que pouco frequentaram a escola são as maiores vítimas da violência (A14, p. 2)

A falta de condições ideais no ambiente escolar se constitui como violência estrutural: uma das suas formas de apresentação é a situação de risco concernente ao não direito à escolarização adequada, o que compromete o desenvolvimento infanto-juvenil no ambiente educacional e os vínculos socioafetivos ali constituídos (A28, p. 243).

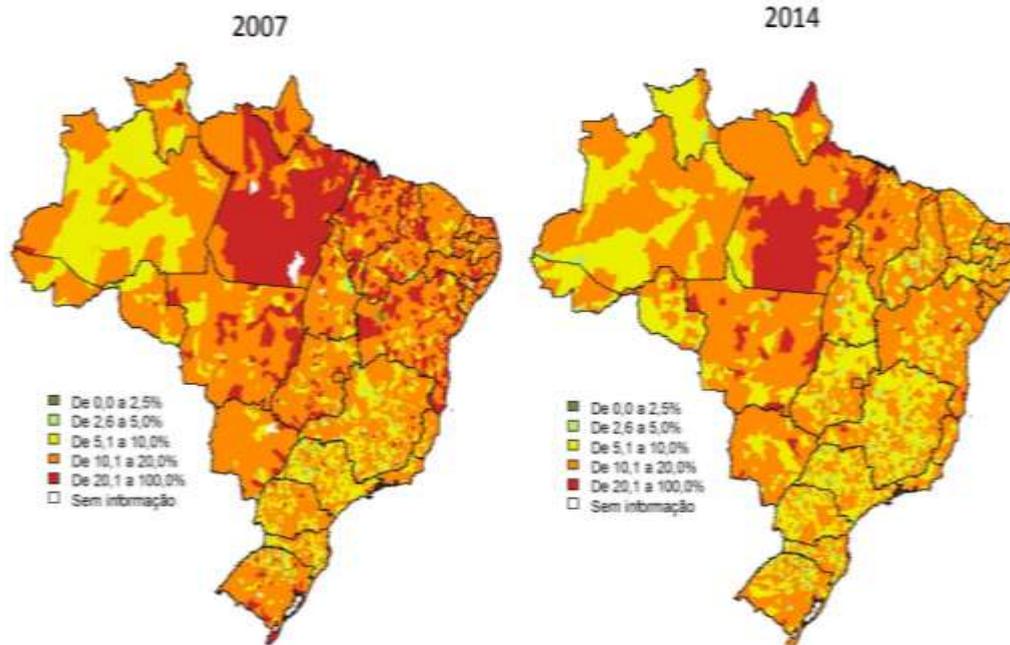
Podem ser considerados [os números de casos de evasão escolar] alarmantes como nos demais casos que preocupam todos os estados do país, bem como classificados na ordem geral dos problemas sociais e políticos brasileiros (A2, p. 53).

[...] a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar “preso” na escola é sempre melhor do que estar na rua. É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência. (B26, p. 1029).

[...] as crianças pobres vão sendo retardadas através da intensificação do atraso escolar e, mais tarde, provavelmente, abandonam a escola. Esse indicador mostra a gravidade do problema no que tange à escolaridade das crianças oriundas de famílias que vivem em situação de grave privação (B5, p. 10).

Esta questão é abordada com tristeza e preocupação em sua redação [diretor de uma escola] e conclui afirmando: “Eles certamente irão aumentar as estatísticas dos desempregados” (C3, p. 255).

Figura 4 - Comparação evasão escolar Ensino Médio



Fonte: Retirado de <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=abandono-escolar&vcodigo=M15#P1>

A evasão escolar indica uma preocupação com os que se encontram fora da escola. Ela se torna um problema de todos, e a busca pela quantificação dos que não estão na escola se torna cada vez mais frequente, uma vez que não estar na escola pode levar o indivíduo ao mundo

do crime, ao desemprego, à miséria, entre outros. Ademais, fica nítida a preocupação e a defesa de que um indivíduo que não se encontra na escola é mais propício a se tornar criminoso, a ser violento e não progredir economicamente.

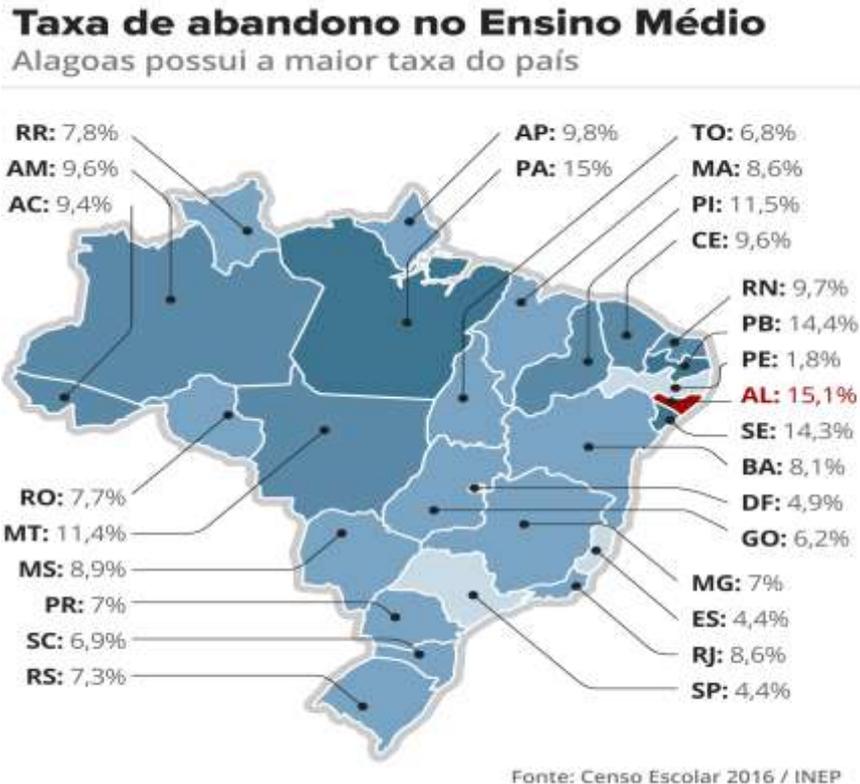
Palavras como *alarmante, vítima, subalternidade, preocupação, violência, problema, atraso, gravidade, privação, tristeza, desempregados*, por exemplo, são encontradas quando se fala de um sujeito não escolarizado. Desse modo, é produzido o *risco* da evasão escolar, criado por meio do discurso das políticas públicas, da mídia, do discurso pedagógico, entre outros. Estes discursos objetivam determinada situação e a reconhecem como um problema. Trata-se, assim, de um modo potente de conduzir a conduta dos indivíduos e fazer com que estes criem mecanismos para reverter a situação da evasão escolar. Os indivíduos devem se unir, se aliar e formar uma corrente para que todos se mantenham na escola e para que o número de estudantes evadidos diminua. Desse modo, o *risco* se torna visível e o problema da evasão escolar é produzido: todas as tentativas de inserir a evasão escolar em um campo de visibilidade vai ser condição para que um conjunto de dizibilidades sobre ela se coloquem em funcionamento.

A utilização dos números evidencia a existência de um *risco* estatisticamente comprovado. Logo, uma ação deve ser realizada, pois garantir a permanência do aluno é uma estratégia para que esse *risco* entre em parâmetros aceitáveis e números bons sejam conseguidos: “A essência da administração do risco está em maximizar as áreas onde temos certo controle sobre o resultado, enquanto minimizamos as áreas onde não temos absolutamente nenhum controle sobre o resultado e onde o vínculo entre efeito e causa está oculto de nós” (BERNSTEIN, 1997, p.205-206).

Para conter o risco, quanto mais informações sobre os estudantes que se encontram fora da escola, e quanto mais detalhadas forem essas informações, mais produtivas serão as ações e estratégias que podem ser realizadas. A evasão escolar, por exemplo, se analisada geopoliticamente, não se distribui de modo igualitário em todo o território brasileiro, uma vez que existem regiões *mais propensas* à evasão do que outras.

As escolas com indivíduos repetentes e maior defasagem idade-série, por exemplo, são vistas como as que mais possuem dificuldades de manter os alunos nas escolas. Para minimizar esse risco, portanto, ele precisa ser localizado.

Figura 5 - Taxas de Abandono no Ensino Médio por Estado



Fonte: Censo Escolar (INEP, 2016)

As estatísticas apresentadas na figura 5 mostram a distribuição dos percentuais de evasão em cada estado e região. Ainda existem as que apresentam esse resultado por área, por município, entre diferentes critérios. Como as áreas com maiores índices, fazendo uma análise geopolítica, são as da região do nordeste, as políticas públicas compensatórias começam a ser instaladas com o decorrer dos anos. Para Senra (2005, p. 121):

Toda uma população, per se, e em sociedade, num território, em sua inteira complexidade, nos é revelada (em alguns aspectos seletivos) em poucas folhas de papel (o mundo real se faz um mundo de papel!), de modo a permitir que ações sejam promovidas e estimuladas, que decisões sejam tomadas. Discursos de verdade são feitos, discursos em que as letras cedem lugar aos números.

Os dados estatísticos produzem *verdades* sobre certa população e permitem o exercício da governamentalidade, uma vez que são mostradas as regiões e situações perante as quais o risco de evasão escolar se torna mais plausível. Sendo produzidas informações sobre onde agir, onde investir, quais as regiões mais problemáticas e populações com maior *risco* de evasão, por exemplo, formas de governo se tornam mais eficientes e o governo passa a se exercer cada vez mais no detalhe. O risco é “[...] um problema para o qual se deve ter uma atitude”

(BELLO; SPERRHAKE, 2016, p. 419), assim, não estudar e apresentar *risco* de evasão escolar pode *trazer consequências para o futuro*.

Quando dados estatísticos inserem a evasão escolar como preocupante, sendo que “14,6% dos jovens de 15 a 17 anos não estudam e não concluíram esta etapa” (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2017, p. 32), os dados objetivados em estatísticas inserem tal discurso em um campo de visibilidade e dimensão que sem a estatística talvez não fosse percebido com tamanha intensidade. A quantificação da evasão escolar por meio da estatística, bem como os discursos que se enunciam sobre ela, possibilitam a emergência de um quadro que permite a criação do *risco* da evasão escolar, sobre o qual deveríamos todos buscar soluções para minimizar seus efeitos. A

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

Se as notícias veiculadas se assentam na necessidade de intervir para a ameaça que representam os jovens vistos como *despreparados* para constituir o tão esperado país do futuro, as estatísticas mostram, ainda, quem são esses jovens, se são negros, brancos, mulheres, se são pobres, se são homens, se seus pais são escolarizados, se trabalham, entre outros.

Spink (2001) aponta que os perigos, catástrofes, guerras e demais situações perigosas pelas quais os sujeitos poderiam passar durante o cotidiano eram chamadas de perigos, não de riscos. A noção de risco passou a existir somente “[...] na transição entre a sociedade feudal e as novas formas de territorialidade” (SPINK, 2001, p. 1279), que deram origem, por sua vez, aos Estados Nação. A palavra risco surge quando se começa a estabelecer um tipo de relação com o futuro. A partir desse momento, por risco se compreende o acontecimento de eventos que podem ser controlados futuramente, que podem ser mensurados, calculados e previstos. O conceito de risco “[...] envolve a sofisticação da estatística e seu uso como ciência de estado” (SPINK, 2001, p. 1280). Nesse aspecto, quando se passou a acreditar na possibilidade de prever e mensurar determinados riscos, foi possível administrar, gerir e minimizar os seus efeitos.

Ainda que com a emergência da noção de risco sentimentos como insegurança e medo tenham diminuído, eles não desaparecem. Mas a invenção dessa noção criou condições para que o medo e a incerteza pudessem ser administrados por meio de ações que previnem e evitam

perigos futuros. Ao afirmar que os riscos não existem, mas que determinados eventos podem acarretar na probabilidade de riscos, Ewald (1991, p. 1999) afirma:

Em si mesmo, nada é um risco, não existe risco na realidade. Inversamente, tudo pode constituir um risco; tudo depende da maneira como se analisa o perigo, como se considera o acontecimento. Para falar como Kant, a categoria do risco é uma categoria do entendimento; não poderia ser dada pela sensibilidade ou pela intuição. Como uma tecnologia de risco, a segurança é antes de tudo um esquema de racionalidade, um modo de rearranjar, ordenar certos elementos da realidade. A expressão 'correr riscos', que utilizamos para caracterizar um espírito empreendedor deriva da aplicação desse tipo de cálculo às questões financeiras e econômicas.

Ulrich Beck (1992), em *Risk Society*, vai apontar que vivemos em uma *sociedade de risco*, e que tal noção vem sendo concebida como um elemento organizador da esfera social desde o século XVIII. Para Niklas Luhmann (1996), a noção de risco surgiu no século XIV, associada aos perigos aos quais os indivíduos se encontravam expostos durante as navegações. Compreendido, nesse período, como algo natural, era em virtude do teocentrismo medieval predominante que a ideia do que poderia vir a ocorrer se encontrava somente nas mãos de Deus, e que a sociedade não poderia interferir no que diz respeito à redução dos *riscos*.

No entanto, conforme Deborah Lupton (1999), essa ideia passa a sofrer modificações principalmente com a emergência do cálculo das probabilidades. Durante o século XIX, a noção de *risco* se torna dependente das condutas humanas, que poderiam aumentá-los ou diminuí-los. Karla Saraiva (2013), em artigo intitulado *Educando para viver sem riscos*, afirma que com a emergência das Ciências Atuariais, na primeira metade do século XIX, o *risco* vai ser concebido como um evento que pode vir a causar prejuízos e danos. A partir da noção de *risco*, são criados sistemas de proteção pelos Estados-providência, que chegam na América no final do século XX e oferecem à população segurança, saúde pública, aposentadoria, seguros de vida, de saúde, entre outros. Ao aumentarem seus sistemas de proteção para a população, passarão a se tornar Estados de bem-estar que visam cada vez mais “[...] um sistema perfeito de prevenção” (CASTEL, 1991, p. 293). Esses Estados de bem-estar vão agir sobre a coletividade, a saber, a população, por meio de mecanismos de regulação e biopolíticas, conforme Foucault vai mostrar em seu curso intitulado *Em defesa da sociedade* (2010a).

Esses mecanismos de regulação serão chamados por Foucault (2008a) de dispositivos de segurança. O filósofo vai fazer uma discussão minuciosa a respeito dos mecanismos disciplinares e dos dispositivos de segurança para os estudos a respeito do biopoder. Ao elucidar sua concepção de segurança, Foucault (2008a) mostra um exemplo do roubo, e dirá que a aplicação da lei, a prevenção e a punição sobre quem roubou, que normalmente acarretam em

uma série de exercícios corretivos de prevenção e transformação, passarão a ser geridas por questões como: como prever a taxa de roubo? Em que regiões essa taxa pode permanecer a mesma ou aumentar? Para esse tipo de roubo, é mais vantajoso punir ou reeducar o sujeito que roubou? Tais questionamentos serão decisivos para a manutenção de um tipo de criminalidade dentro de parâmetros e médias consideradas aceitáveis para o funcionamento social.

Os dispositivos de segurança introduzirão o fenômeno do roubo em uma série de eventos prováveis, firmados em estatísticas que definirão os limites aceitáveis para a ocorrência de determinados fenômenos. Instala-se, assim, o que Foucault (2008a) denominou *tecnologia da segurança*, que fará funcionar as tecnologias disciplinares em consonância com as tecnologias jurídicas e disciplinares. Para compreender no que consiste um dispositivo de segurança, Foucault (2008a) vai insistir que ele seja comparado com os mecanismos disciplinares¹⁶:

[...] a lei proíbe, a disciplina prescreve e a segurança, sem proibir nem prescrever, mas dando-se evidentemente alguns instrumentos de proibição e prescrição, a segurança tem essencialmente por função responder a uma realidade de maneira que essa resposta anule essa realidade a que ela responde – anule, ou limite, ou freie, ou regule. Essa regulação no elemento da realidade é, creio eu, fundamental nos dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2008a, p. 61)

Os dispositivos de segurança vão ter como campo de intervenção uma população, que vai aparecer como: **objeto**, é sobre ela que vão ser dirigidos diferentes mecanismos que suscitarão na obtenção de certo efeito; **sujeito**, é a população que deve se comportar desta ou daquela maneira. A partir desse entendimento, o filósofo aponta que toda a sociedade moderna se encontrou comprometida, visto que o princípio de que não se deve conduzir e reger o comportamento dos homens, dos fenômenos, mas somente da realidade, está concomitantemente ligado ao liberalismo:

[...] deixar as pessoas fazerem, as coisas passarem, as coisas andarem, *laisser-faire, laisser-passer, laisser-aller*, quer dizer, essencial e fundamentalmente, fazer de maneira que a realidade se desenvolva e vá, siga seu caminho, de acordo com as leis, os princípios e os mecanismos que são os da realidade mesma (FOUCAULT, 2008a, p. 63).

Foucault (2008a) também utiliza o exemplo da varíola, essa epidemia que ocorreu no século XVIII. Enquanto a vacinação como prática adotada pela medicina permitia que se

¹⁶ Enquanto os mecanismos disciplinares se circunscrevem em um espaço, os dispositivos de segurança se ampliam continuamente; conforme a disciplina regulamenta tudo, o dispositivo de segurança deixa fazer, não tudo, mas até certo ponto (*laisser-faire*). Enquanto a disciplina classifica tudo entre o permitido e o proibido: o que é determinado é o que se deve fazer, o que é indeterminado é proibido, o dispositivo de segurança não se apoia no que é permitido ou proibido justamente “[...] para poder apreender o ponto em que as coisas vão se produzir, sejam elas desejáveis ou não” (FOUCAULT, 2008a, p. 61).

pensasse na epidemia em termos de cálculo de probabilidade, ela é concebida como uma espécie de técnica preventiva que se vale de apoio matemático. A varíola não vai ser impedida por meio da vacinação, mas vai “[...] fazer funcionar em relação a el[a] outros elementos do real” (FOUCAULT, 2008a, p. 78), isto é, por meio da inoculação que outros ataques de varíola poderiam ser prevenidos, uma racionalização pautada nas probabilidades e nos acontecimentos.

A vacinação como prática de segurança criará condições de possibilidade para a extensão de outros dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008a):

- **noção de caso:** vale a pena inocular determinada população? Por meio de análises quantitativas de sucesso e insucesso, a doença vai aparecer como uma *distribuição de casos* em uma população (FOUCAULT, 2008a), caso que vai individualizar o fenômeno coletivo da doença quantitativamente, inserindo os fenômenos individuais em uma coletividade;
- **noção de risco:** vai ser possível identificar, a nível individual e populacional, que risco cada indivíduo terá de contrair a varíola, de se curar, de morrer – dependendo de sua profissão, local de residência, idade, sexo -; vai ser possível situar “[...] qual o risco de que essa vacinação ou essa variolização provoque a doença e qual o risco de, apesar dessa variolização, pegá-la mais tarde” (FOUCAULT, 2008a, p. 80);
- **noção de perigo:** dependendo do risco, que não é o mesmo para cada indivíduo, poderá ser identificado o perigo. Quanto tempo é considerado perigoso ter varíola?
- **noção de crise:** uma provável aceleração e uma multiplicação da varíola só poderão ser controladas por meio de uma intervenção artificial.

Caso, risco, perigo e crise: é por meio dessas noções que emergirão uma série de intervenções que terão como objetivo jamais anular a doença; jamais impedir que alguém se contamine, mas analisar na população índices prováveis de mortalidade. Os dispositivos de segurança, diferente de anular e impedir determinados fenômenos, vão situá-los em marcos aceitáveis (FOUCAULT, 2008a).

Dean (1999) aponta que existem três racionalidades do risco nas sociedades neoliberais: a epidemiológica, a do seguro, a clínica. Na terceira racionalidade, articulada à prática clínica, inserem-se os sujeitos que são considerados *ameaças* para o bom funcionamento da sociedade. O desempregado, o pobre, o louco... o evadido. Para Dean (1999), os grupos vistos como *de risco*, estimados por meio de cálculos, farão com que especialistas coloquem em funcionamento medidas clínicas, médicas, pedagógicas, entre outras.

O modo de lidar com o risco, para Saraiva (2013), vem passando por modificações desde o início do século XX, quando são abordados novos modos de ação do biopoder na modernidade. Nessa nova racionalidade, a partir do empresariamento do sujeito no

neoliberalismo e com a ideia de que o Estado deve reduzir grande parte dos sistemas de proteção coletiva, pois não é atribuição deste proteger os sujeitos dos riscos (Estado-mínimo), o que ocorre é a criação de estratégias que convidam o sujeito a criar o seu próprio sistema de proteção e prevenção de riscos: somos convidados a nos responsabilizar pelo nosso bem-estar. Mesmo com um Estado-mínimo, a noção de risco continua muito presente: “assistimos a uma acelerada proliferação dos riscos a que estamos expostos e cada vez um número maior de agentes nos lembra e nos informa desses riscos” (SARAIVA, 2013, p. 170).

Ao se proliferarem, os *riscos* comprovam sua veracidade por meio da estatística, sendo que são os efeitos dessas *verdades* que os tornam tão potentes. Nessa nova lógica, vale o “imperativo de que cada um cuide de si” (SARAIVA, 2013, p. 171), que faça sua parte, que cuide do trânsito, que seja um bom cidadão, que cuide do planeta. Na medida em que o Estado “[...] abandona seu papel de protetor, assume o papel de conselheiro, coordenando um batalhão de *experts* e instituições que produzem saberes sobre os riscos e sobre a forma de minimizá-los” (SARAIVA, 2013, p. 171, grifos da autora). O sujeito deve, agora, se autogovernar, cuidar de si, assumir as consequências de suas escolhas. Para isso, todos devem ser educados, estar informados. Às escolas estaria sendo designada a função de realçar constantemente que cada um possui responsabilidades individuais para garantir a sua segurança e a segurança da sociedade.

Se a educação é obrigatória, serão estabelecidas estratégias e práticas para conduzir e gerir o risco da evasão escolar, haja vista que a qualidade da educação também é medida, na contemporaneidade, pela capacidade que a escola tem em fazer com que os indivíduos permaneçam dentro dos muros escolares, o que faz parte de uma racionalidade que engendra novas formas de poder e de estratégias de governmentação que se endereçam aos sujeitos escolares. Se conforme Bernstein (1997, p. 205-206) a administração dos riscos consiste em “[...] maximizar as áreas onde temos certo controle sobre o resultado, enquanto minimizamos as áreas onde não temos absolutamente nenhum controle sobre o resultado e onde o vínculo entre efeito e causa está oculto de nós”, para agenciar o risco que representa a evasão escolar, quanto maiores as informações e os diagnósticos realizados, mais produtivas se tornarão as ações. Assim, são criadas condições de possibilidade para considerar o sujeito que não se encontra na escola como representando um *risco* para a sociedade; *se ele representa um risco, que sejam engendradas ações para minimizar os seus efeitos*.

A estatística, nesse sentido, muito mais do que mostrar os índices de evasão escolar, constitui uma realidade que deve ser gerenciada. Deste modo, é colocado em ação um certo discurso de evasão escolar como perigo para justificar as tecnologias de governmentação

utilizadas para manter os estudantes na escola, que abordarei mais adiante. Esse discurso é colocado em funcionamento como um conjunto de dispositivos que produz um certo efeito na população: *temos que mudar essa realidade; os jovens estão se perdendo fora da escola*, entre tantos outros.

3.2 TODOS PELA EDUCAÇÃO: A MOBILIZAÇÃO EM QUESTÃO

Empresários brasileiros, a partir da década de 1990 mais especificamente, organizam documentos e fóruns que discutem seu interesse na construção de uma agenda voltada à “[...] produção de uma nova sociabilidade, mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011, p. 227). A proposta é a de uma reforma da educação e da escola, que deveria ser mais útil e eficaz às novas demandas do capital por meio do discurso de todos pela educação e educação para todos, ressignificando e destituindo o caráter público da educação.

Discursos como avaliação em larga escala, ampliação da jornada escolar, melhoria na qualidade da educação, incentivo de parcerias externas e a busca pela universalização são incorporados por empresários. Outro modo de execução é colocado em ação, tendo como foco metodológico a gestão gerencial (ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2017). Essa hegemonia do discurso empresarial se fez presente, no Brasil, por meio do Movimento Todos Pela Educação (TPE). Promovido pela Fundação Jacobs, Fundação Lemann e Grupo Gerdau, e tendo como apoio o Programa de Reformas Educacionais para a América Latina (PREAL), em 2006 foi realizada a *Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina*, onde esse chamado “grupo de intelectuais orgânicos do capital” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 233) elaborou o *Compromisso Todos Pela Educação*

O TPE propõe que a iniciativa privada e a sociedade civil se mobilizem para atuar junto ao Estado pela Educação, ganhando forte adesão da mídia: “Os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 226). Por meio da divulgação de dados, estatísticas, informações, agendas articuladas, políticas públicas e ações educacionais, o TPE “[...] conduz suas ações com foco na melhoria da gestão educacional e na ampliação da sua efetividade para contribuir com a progressão dos resultados educacionais, com maior equidade” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017a).

Utilizando-se de justificativas de que o Estado, sozinho, não daria conta de resolver as emergências da educação do país em um intervalo de tempo curto, os empresários, enquanto

classe, incorporam algumas bandeiras defendidas para a educação e as ressignificam, tornando a ideia de hegemonia evidente nesse processo (ROSSI; BERNANRDI; UCZAK, 2017). Assim, a visão de qualidade da educação é totalmente vinculada ao mercado, que passa a ser parâmetro para as soluções dos problemas educacionais. Ademais, o discurso da ineficiência do Estado como justificativa para a intervenção dos empresários na educação, ao mesmo tempo em que são proliferadas propostas que poderiam salvar a educação com o auxílio da mídia, faz o movimento TPE repercutir consideravelmente, defendendo a ideia de que tanto o setor privado quanto a sociedade civil devem trabalhar em conjunto para alcançar os objetivos da educação.

O TPE tem como missão “[...] contribuir para que, até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade” (TPE, 2015), constituindo-se como “[...] uma rede política que congrega agentes sociais, intelectuais, empresas, instituições públicas e privadas e grupos de interesses heterogêneos, articulados em torno de um discurso comum” (VOSS, 2011, p. 52), uma vez que grande parte dos integrantes desse movimento são profissionais da comunicação, administração, economia e indivíduos que ocuparam cargos políticos no governo estadual ou federal (VOSS, 2011).

O TPE vai lançar suas cinco bandeiras¹ - Formação e carreira do professor [...] 2 - Definição dos direitos de aprendizagem [...] 3 - Ampliação da exposição do aluno ao ensino [...] 4 - Uso relevante das avaliações na gestão educacional [...] 5 - Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação, propondo divulgar e monitorar a educação do país e divulgando o que considera uma gestão de sucesso e qualidade na educação, onde os “[...] intelectuais e as organizações do capital assumiram um papel ainda mais decisivo no processo de estabelecimento de bases políticas e sociais para legitimar a configuração mais recente do capitalismo em nosso país” (MARTINS, 2008, p. 1).

Rech (2010) pesquisou a emergência da inclusão escolar no Brasil mostrando como ela se tornou uma *verdade* que foi composta por meio de certas práticas que tinham como objetivo, principalmente, a mobilização social. Se tomarmos como exemplo duas metas estabelecidas pelo movimento Todos pela Educação, a meta 1 e a meta 4 são as que melhor representam a necessidade de inclusão escolar, a saber:

1. **Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;** até 2022, a meta busca que 98% das crianças e jovens de 4 e 17 anos estejam: matriculados, frequentem a escola ou concluam o Ensino Médio;

4. **Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído**, onde até 2022 pretende-se que 95% ou mais jovens de 16 anos completem o Ensino Fundamental, e 90% de jovens com idade de 19 anos completem o Ensino Médio.

Para o TPE, assim como destaca Martins (2013), é preciso alcançar a qualidade na educação, focando na “pedagogia dos resultados e na pedagogia das competências” (MARTINS, 2013, p.75). Assim, pode ser evidenciado que se trata de um movimento que visa ajustar a educação e as práticas pedagógicas aos moldes do mercado, da gestão empresarial e da racionalidade neoliberal (VOSS, 2011).

Figura 6 - Reportagem sobre evasão escolar do movimento TPE

Brasil ainda tem 2,5 milhões de crianças e jovens fora da escola; maioria tem entre 15 e 17 anos

Entender a evasão persistente entre os jovens deve estar no foco das políticas públicas dedicadas à juventude

Todos Pela Educação
05 Abril 2017 | 11h12

SIGA O ESTADÃO

Fonte: Todos pela Educação (2017c)

Figura 7 - 'O futuro do Brasil fora da escola'

Opinião: Um motivo maior de indignação - o futuro do Brasil fora da escola

01 de maio de 2017

"Não há direito garantido pela metade e não há cidadania completa sem que o acesso à escola e à Educação de qualidade para todos seja princípio de uma sociedade", afirmam Priscila Cruz, Allan Gaia Pio e Caio Callegari, do Todos Pela Educação

Fonte: Correio Braziliense (DF)

Fonte: Correio Brasiliense (2007)

Nas reportagens apresentadas anteriormente, Figura 6 e Figura 7, podemos evidenciar que o que diz respeito à educação é *problema de toda a sociedade*, e uma maior participação social pode ajudar a diminuir uma das principais *mazelas da educação*.

Em levantamento realizado com fundamento nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), o gerente de conteúdo do TPE, Ricardo Falzetta, afirma que os 2,5 milhões de jovens e crianças que se encontram fora da escola deveriam causar uma

indignação enorme em toda sociedade. Falzetta (2017) afirma que deveríamos nos *envergonhar como país*, visto que um índice como este jamais deveria ser naturalizado.

Frases e iniciativas como estas fazem parte de uma ampla rede discursiva que estimula iniciativas, programas, políticas e campanhas centradas na mobilização da sociedade e na importância da parceria que deve ser firmada entre essas instituições. Para Morgenstern (2016, p. 81): “Com a necessidade crescente de democratização dos espaços de ação sociais e de participação da população nas decisões políticas do País, vemos crescer as políticas de inclusão que passam a orientar a conduta dos indivíduos e comunidades”.

A entrevista de Falzetta (2017) ainda traz números, ideias e índices aceitáveis de evasão escolar, onde o gerente do TPE cita as metas intermediárias previstas que almejam alcançar aproximadamente 100% de matrículas até 2022. No entanto, enquanto a meta intermediária se situa em torno de 1,6 milhões de crianças e jovens fora da escola para que, em 2022, se chegue no *ponto ideal*, existe uma diferença considerável entre 1,6 milhões, um número aceitável, e 2,5 milhões, que é a realidade (FALZETTA, 2017).

Somente no Ensino Médio cerca de um milhão e meio de indivíduos se encontram fora da escola. A responsabilidade desses índices, conforme Falzetta (2017), deve ser *compartilhada*: enquanto o governo deve oferecer a vaga, as famílias são obrigadas a matricular seus filhos, sendo passíveis de ações judiciais caso isso não ocorra. O gerente de conteúdo ainda afirma que tais índices devem *servir de alerta* para “*trazer a criançada pro sistema*”, e que todos olhem para esses índices e “*não consigam sossegar enquanto não promoverem essa inclusão*”. Devem ser construídas “*soluções para que essa realidade se altere*”, pois para Falzetta (2017), os dados são acessíveis e atualmente é fácil saber *quantas crianças e jovens estão* fora da escola em cada município.

Como sugestão para melhorar esses índices e para transformar essa situação, Falzetta (2017) sugere que a educação seja mais abordada em nosso cotidiano:

[...] assim como a gente conversa sobre futebol, sobre carnaval e sobre a novela, a gente tem que ter um papo com nossos filhos, com os nossos vizinhos, com os nossos parentes sobre a situação educacional, porque isso, direta e indiretamente é algo que interfere em nosso dia a dia. A gente tem várias pesquisas que mostram o impacto da deficiência de um sistema educacional em todas as áreas: na área da saúde, na área da segurança, no próprio desenvolvimento econômico e social do país. Então é um tema que precisa tá cada vez mais na pauta do nosso dia a dia.

A sociedade passa a ser convocada e responsabilizada pelos índices de evasão apresentados. Ademais, conforme Falzetta (2017), inúmeras pesquisas mostram o impacto da deficiência do sistema educacional em outras áreas, representando um *risco* para elas. Rech

(2015) aponta que a inclusão escolar vai passar a ser vista como uma grande verdade, e frases como “*Escola de todos: é o Brasil aprendendo e crescendo com as diferenças*” (BRASIL, 2005, p. 1) vão manter e enriquecer enunciados que se apoiam em uma visão de que a educação é para todos, e que a sociedade deve manter um compromisso com esse ideal, percebido de modo quase invisível em práticas e discursos que instigam uma ideologia de que todos devem ser contemplados: “Primeiro, mobiliza-se a população, sensibilizando-a para a causa, e, posteriormente, convoca-se a participação de todos” (RECH, 2015, p. 170) para alcançar um futuro próspero onde todos serão incluídos.

Quando uma sociedade entender que crianças e adolescente são a base de tudo, que família e educação é a base que tanto buscamos, para que no futuro tenha menos violação de direitos pois o principal é garantir o presente, pois são estas crianças e adolescente que irão ocupar os espaços que o mundo proporciona, serão eles um dia os pais exemplares que desejamos, serão eles que continuarão resgatando, plantando e cultivando os valores da família, da solidariedade, do respeito, da compaixão, de servir ao próximo sem visar lucro, e sim de ter certeza que fez o máximo para contribuir com a felicidade e o desenvolvimento de uma comunidade, pois somente desta forma alcançaremos nossos objetivos (FICAI¹⁷, 2011, p. 12).

O futuro nada mais é que o resultado de nossas ações ou omissões, quando deixamos de realizar algo que está ao nosso alcance em face do próximo pelo simples fato de “acreditar” não ser da nossa responsabilidade corremos um enorme risco de errar e contribuir para o fracasso de uma sociedade (FICAI, 2011, p. 10-11).

São criadas, ano após ano, inúmeras estratégias de mobilização que visam incluir todos na escola. Em sua tese de doutoramento, Hattge (2014, p. 21) aponta que o TPE se apresenta como “[...] uma frente de mobilização, de ‘incitação popular’ para a ‘causa’ da educação, conclamando governo e sociedade civil a fazer, cada um, a sua parte: o primeiro a prover e o segundo a exigir educação de qualidade”. É perceptível a existência de um

[...] forte movimento da classe empresarial dominante que, seguindo as recomendações do capitalismo internacional, construiu uma trajetória de interlocução com o Estado, influenciou a pauta educacional brasileira e tornou-se cliente, pois ao mesmo tempo em que estabelece o conteúdo de propostas e programas educacionais, oferta produtos tecnológicos para ‘dar conta’ de solucionar todos os problemas educacionais. Enquanto realiza intenso movimento de classe, usando a convocação da união de ‘todos’ na busca da qualidade da educação por ela definida, nega o conflito de classe para apaziguar a correlação de forças e constrói o consenso e sua manutenção em torno de suas definições. (ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2017, p. 369)

¹⁷ A Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI) é preenchida pelos professores a cada cinco faltas consecutivas dos alunos e entregue para a equipe diretiva, que deve tomar atitudes como comunicar a família, comunicar a Secretaria de Educação e o Conselho Tutelar (FICAI, 2011)

O movimento TPE objetiva que 90% dos jovens com até 19 anos, pelo menos, concluam a Educação Básica até 2022, o que a partir de 2016 passou a ser obrigatório com a Emenda Constitucional nº 59/2009 para todos que possuem de 4 até 17 anos. Com isso, “[...] a questão da universalização do Ensino Médio deixa de ser apenas uma reivindicação da sociedade civil organizada e entra na agenda das políticas governamentais de modo mais efetivo” (BRASIL, 2014, p. 22).

Ainda que os avanços tenham sido significativos no quesito ampliação do acesso à educação e das medidas tomadas para a redução da evasão escolar e da repetência, é fácil notar que o acesso universal à Educação Básica não foi atingido, e tampouco será. Contudo, ainda são feitos esforços no sentido de criar estratégias e mobilizar a população para uma educação para todos, como mostram as figuras 8, 9 e 10.

Figura 8 - Campanha pela universalização do acesso e redução do abandono escolar

Rede de organizações que atuam pela Educação na América Latina e no Caribe lança campanha pela universalização do acesso e redução do abandono escolar

29 de agosto de 2016

Movimento Todos Pela Educação é o representante brasileiro na Reduca. Na região, 22 milhões de crianças e jovens estão fora da escola ou com atraso escolar



Fonte: Todos Pela Educação (2016)

Figura 9 - Campanha ‘Se você quer mais desenvolvimento, você quer mais educação’

Se você quer mais desenvolvimento, você quer Educação

19 de abril de 2017

Nova campanha do movimento Todos Pela Educação fala da importância da Educação para o desenvolvimento de todas as demais áreas e para a redução das desigualdades

Fonte: Todos Pela Educação



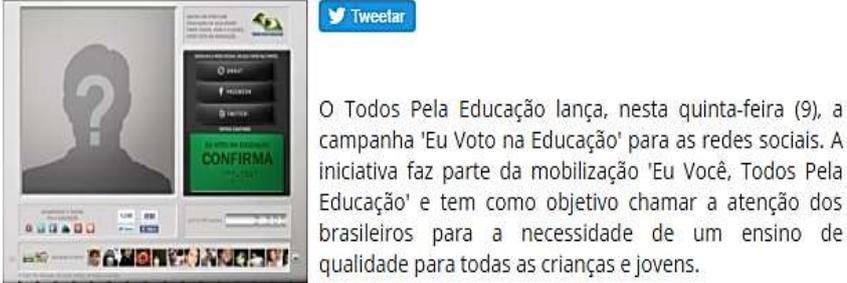
Fonte: Todos Pela Educação (2017b)

Figura 10 - Campanha 'Eu voto na Educação'

Todos Pela Educação lança campanha 'Eu Voto na Educação' nas redes sociais

08 de setembro de 2010

Basta ter perfil em uma das redes sociais Orkut, Twitter ou Facebook para participar



O Todos Pela Educação lança, nesta quinta-feira (9), a campanha 'Eu Voto na Educação' para as redes sociais. A iniciativa faz parte da mobilização 'Eu Você, Todos Pela Educação' e tem como objetivo chamar a atenção dos brasileiros para a necessidade de um ensino de qualidade para todas as crianças e jovens.

Fonte: Todos Pela Educação (2010).

Com a mensagem *A escola é sempre o melhor caminho* (figura 8), a Rede-Latino Americana para a Educação (REEDUCA¹⁸) e Organizações da Sociedade Civil pela educação lançam uma campanha de mobilização pela universalização e acesso na escola. A caminhada, iniciada no final de agosto de 2016, atingiu 14 países membros do grupo.

Para a superintendente do movimento TPE, Alejandra Meraz Velasco, “[...] temos muita clareza de que o desenvolvimento sustentável de um país, passa necessariamente pela escola. Melhorar a vida das pessoas, passa pela escola. Por isso temos que garantir que todas as crianças e todos os jovens tenham acesso a uma escola de qualidade” (TPE, 2016). A ideia da campanha é sensibilizar a população para a inclusão de crianças e jovens que se encontram fora da escola, garantindo condições para que permaneçam e concluam o ensino básico “[...] tendo seu direito ao aprendizado e ao desenvolvimento como cidadãos plenamente atendido” (TPE, 2016).

Ao analisar a emergência da inclusão escolar no Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), Rech (2010) mostra como a emergência da inclusão se tornou, naquele período, *uma verdade que permanece*, e foi sendo constituída mediante determinadas práticas que já visavam para o que denomina *mobilização social*. A autora identifica movimentos de normalização, integração e inclusão escolar no decorrer dos

¹⁸ A Reeduca foi criada em 2011 por iniciativa do movimento TPE e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Tem como missão “[...] promover uma Educação inclusiva e de qualidade em cada um dos países-membros, por meio do trabalho colaborativo e de uma voz coletiva de mobilização e incidência em políticas públicas educativas” (TPE, 2016). No período de 2014-2016 contou com a colaboração da União Europeia.

dois mandatos FHC, onde o segundo mandato foi constituído por um estado de governamentalidade neoliberal

Com o objetivo de celebrar o Dia da Educação, a figura 9 mostra uma campanha lançada pelo TPE: uma mensagem sobre a importância de uma educação de qualidade para o desenvolvimento mais justo e sustentável do país, bem como maior saúde, segurança, economia, emprego e renda (TPE, 2017b). Na reportagem, os seguintes dados são apresentados:

[...] a cada três anos a mais de escolaridade média um País pode ter um crescimento de mais de 1% de seu Produto Interno Bruto (PIB) e que cada ano a mais de escolaridade pode fazer com que um trabalhador ganhe 10% mais. Na saúde, por exemplo, a alfabetização das mães pode reduzir pela metade o risco de crianças morrerem nos primeiros anos de vida. No campo da segurança, o aumento de 1% nas matrículas de jovens nos municípios mais violentos do Brasil, ajudaram a reduzir em 2% a taxa de homicídios. (TPE, 2017b)

Nessa reportagem, é realizada uma estimativa que relaciona a escolarização com o crescimento do PIB de um país, bem como aspectos relacionados à saúde e segurança. A gerente de mobilização e comunicação do TPE, Camilla Salmazi, enfatiza: “[...] **a Educação precisa ser entendida como a política mais estratégica para o desenvolvimento de cada um, da sociedade, do País**” (TPE, 2017b, grifos meus), onde o “[...] engajamento de todos – famílias, comunidades, empresários, meios de comunicação e poder público – é fundamental para colocar a Educação no centro das políticas públicas” (TPE, 2017b). Mesmo tendo como tema o Dia da Educação, a campanha *não se encerra nessa data*, pois a busca pelo maior número de pessoas que se mobilizem e se mostrem preocupados com a educação *é diária*.

Não diferente das figuras 8 e 9, a figura 10 mostra uma campanha que tem como objetivo mobilizar o país e promover o *engajamento dos brasileiros na conquista de uma Educação Básica de qualidade para todos* por meio do tema: “Eu, Você, Todos pela Educação” (TPE, 2010). As três figuras mostram que, ano após ano, é reforçada uma ideia de que não há futuro sem educação, que a educação é de todos, para todos, e que todos devem se mobilizar para que isso aconteça. O Estado deve ser visto como um moderador, estimulador e agenciador de assimetrias, diminuindo sua responsabilização sobre a educação ao mesmo tempo em que reforça a mobilização e responsabilização da sociedade civil por esta causa: a de todos pela educação.

Após apresentar e discutir alguns conceitos, passarei a apresentar as ferramentas teórico-metodológicas que foram utilizadas ao longo da pesquisa, mais especificamente, os conceitos de discurso e governamentalidade para pensar nas tecnologias de governo

postas em ação na Educação Básica para diminuir os índices de evasão. Apresento, ainda, o material analítico e as unidades de análise encontradas, apresentando os caminhos que percorri na realização dessa pesquisa.

4. (DES)CAMINHOS: CAIXA DE FERRAMENTAS PARA PENSAR

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1984, p. 13)

Para início de questão, penso que uma citação de Foucault (1984) explicita bem os (des)caminhos percorridos por mim nesta trajetória. Ao ressignificar minhas compreensões sobre o campo da educação, longe dos estereótipos de pesquisa e imersa naquilo que Costa (2002) denominou de *conturbada trajetória de pesquisa moderna*, é no meio de vários estranhamentos e inquietações que minha pesquisa começa a se delinear. Fui percebendo que para continuar a olhar e refletir sobre determinados assuntos era necessário *pensar e perceber diferentemente do que se pensa e diferentemente do que se vê*.

Uma prática de pesquisa emerge, na maioria das vezes, de uma preocupação com alguma questão. Ela se compõe quando as respostas que temos para determinado assunto se tornam insatisfatórias. Que estratégias são utilizadas para diminuir os índices de evasão escolar? O que produzem? Na tentativa de me desprender dos pré-conceitos e receituários propostos pela moderna tradição de pesquisa, meu caminho se tornou “[...] um caminho inventado, de ensaios nem sempre bem-sucedidos” (BUJES, 2007, p. 32), que permitiu buscar e utilizar novas ferramentas.

Tratava-se de um movimento de autoconstrução sempre inacabado, repleto de críticas¹⁹ feitas de mim sobre mim mesma que, além de colocarem sob suspeita meu modo de enxergar as coisas, se mostraram decisiva para minha transformação. Falo em (des)caminhos pois meus interesses, primeiramente voltados ao campo da Educação Matemática, vão se modificando ao longo da minha permanência na escola. Assim, refiz os passos, desenhei outros caminhos e passei a problematizar o que era visto como *desde sempre aí*.

Há de se considerar, contudo, que as teorizações de Michel Foucault não me forneceram um solo firme para seguir adiante; é difícil se desprender da calmaria do que já sabemos.

Sem nenhuma esperança de que surjam asas para nos salvar da queda somos levados a voar com as palavras. No espaço liso do voo somos obrigados a pensar. Não sabemos

¹⁹ Para Foucault (2017, p. 180), a crítica consiste em ensaiar a mudança “[...] mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nestas condições, a crítica é indispensável para toda transformação [...] a partir do momento em que se começa a não mais poder pensar as coisas como se pensa, a transformação se torna, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e ainda assim possível. Então, não há um tempo para a crítica e um tempo para a transformação. [...] Na realidade, eu acredito que o trabalho de transformação profunda pode apenas ser feita ao ar livre e sempre excitado por uma crítica permanente” (FOUCAULT, 2017, p. 180).

mais o que fazer, mas temos que fazer. Então, assombrados e maravilhados, a única coisa que sabemos é que, agora, vamos ter que inventar (ZORDAN, 2014, p. 188).

Na tentativa de *largar o corrimão*, expressão utilizada por Marcos Villela Pereira nos grupos de estudos, e me manter longe dos métodos que *ensinam* um determinado jeito de fazer pesquisa, esse estudo busca *uma maneira* de fazer pesquisa. Uma maneira é um modo de nos conduzir; um jeito de traçar o plano, de combinar arranjos e de compor a nossa existência, sendo necessário, ainda, um embate contra o medo de *fazer certo* para conseguir inventar: “[...] “uma maneira de se chegar lá”, não é mais método, é estilo” (ZORDAN, 2014, p. 121).

Quando Deleuze (2006, p. 39) afirma que uma teoria “[...] não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática”, visto que ela é uma prática, ele a concebe como uma *caixa de ferramentas* que sirva, que funcione. As ferramentas são “[...] como um par de óculos voltados para fora; [...] se eles não lhes caem bem, peguem outros, encontrem vocês mesmos seu aparelho que, forçosamente, é um aparelho de combate” (DELEUZE, 2006, p. 39). A fecundidade do pensamento foucaultiano reside, justamente, na possibilidade de articulação de práticas e discursos, de pensar por meio de *diferentes janelas*, de nos deslocarmos das pesquisas estruturadas que se valem de metodologias rígidas para estudos com metodologias pautadas na problematização.

Abordarei, partindo desses apontamentos, os aportes teórico-metodológicos e as ferramentas que operarão ao longo desse estudo, dentre elas: a *governamentalidade* e o *discurso* como ferramentas analíticas. Serão utilizados alguns *conceitos-centrais* para desenvolver a análise e que aparecerão ao longo do trabalho: o conceito de risco, de verdade, de governamentalidade. Tais conceitos não se tratam de ferramentas analíticas, pois não os concebo, nessa pesquisa, com a funcionalidade para isso, mas os percebo produtivos no sentido de auxiliar no operatividade dos *conceitos-ferramenta* (RECH, 2015). Posterior a isso, descrevo minhas escolhas e o modo utilizado para organizar o material de pesquisa, apresentando-o e mostrando uma entre as tantas outras *maneiras de fazer* pesquisa.

4.1 A GOVERNAMENTALIDADE COMO FERRAMENTA ANALÍTICA

Sabe-se que o interesse de Foucault não residiu em desenvolver considerações “[...] sobre a escola e as tecnologias do eu que ela põe em movimento” (VEIGA-NETO, 2004, p. 102), tal como ocorreu em *Vigiar e Punir (2014b)*, por exemplo. No entanto, diversos pesquisadores passaram a realizar, nas últimas décadas, estudos relacionados à educação utilizando as teorizações foucaultianas.

Realizar um levantamento bibliográfico das produções que empregaram as teorizações foucaultianas, bem como da difusão do pensamento do filósofo na produção acadêmica, mais especificamente na área de Educação, foi o objetivo de Aquino (2013) em artigo intitulado *A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico*. O material analisado por Aquino (2013) foi composto por livros (a partir de 1990) e artigos de periódicos da área da educação (publicados entre 1990 e 2012), onde além de apontar para um avanço significativo no que diz respeito à utilização do pensamento de Foucault nos estudos sobre Educação, o autor evidencia que a governamentalidade é uma das ferramentas que mais aparece como interesse de estudiosos da educação. Já nos artigos, os termos mais referidos são, em ordem decrescente: “identidade/subjetividade/subjetivação; poder/relações de poder; governo/governamentalidade; disciplina/disciplinarização/controle; (análise de) discurso; dispositivo; sexualidade, tecnologias (do eu); biopoder/biopolítica; e genealogia” (AQUINO, 2013, p. 314).

A partir da segunda metade da década de 1970, nos dois cursos ministrados pelo filósofo Michel Foucault no Collège de France, seu pensamento se insere em uma lógica diferente da utilizada nos anos anteriores. Ao ampliar sua compreensão da biopolítica, a analítica do poder vai ser estendida para o que o filósofo chamou de governamentalidade. Não se trata de uma substituição da analítica de poder pela da governamentalidade; o que ocorre é uma mudança de ênfase.

Ainda que no primeiro curso, *Segurança, Território, População*, Foucault (2008a) tivesse como objetivo estudar o fenômeno do biopoder, após a terceira aula suas análises começam a se centrar na questão da governamentalidade. O próprio filósofo reconhece que o título do curso poderia ter sido “história da governamentalidade” (FOUCAULT, 2008a, p. 143), levando em consideração que a analítica de poder realizada estava muito mais voltada ao desenvolvimento das racionalidades governamentais e das tecnologias a elas relacionadas²⁰.

Nesse curso, Foucault (2008a) destaca que o que propôs dar o nome de governamentalidade, este modo pelo qual se conduz a conduta dos indivíduos, é uma proposta de *grade de análise* para as relações de poder. Partindo desse apontamento, penso que a governamentalidade servirá como uma perspectiva para olhar para o meu objeto de estudo como situado no interior de determinadas práticas que implicam no governo das condutas; como uma

²⁰ Em Candiotti (2010, p. 43), é possível compreender o deslocamento da analítica de poder para o eixo da governamentalidade, que além de permitir a modificação da analítica do poder em seu interior, “[...] facultou tratar num mesmo plano de imanência a genealogia da racionalidade política estatal moderna e a constituição ética do indivíduo, a macropolítica e a micropolítica, o governo dos outros e o governo de si mesmo”.

ferramenta analítica que servirá como alicerce durante todo o estudo, compreendendo analítica como o exame das “[...] práticas concretas, em sua ‘microscopicidade’, em sua especificidade” (VEIGA-NETO, 2006, p. 2, grifos do autor).

No que diz respeito ao conceito de governamentalidade, Foucault (2008a, p. 143-144, grifos do autor), define-a como

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

Ao expressar seu entendimento sobre a governamentalidade como uma *linha de força* que conduziu todo o ocidente para uma forma de poder, por excelência, o governo, vale destacar que antes de apresentar conotação política, nos séculos XIII, XIV e XV a palavra governo possuía uma série de significados, mas dentre todos os sentidos²¹ atribuídos a esse termo, algo se mostrava nítido: “[...] nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre as pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (FOUCAULT, 2008a, p. 164). Nesse entendimento, a governamentalidade se trata, em suma, da arte de governar os homens.

Essa arte de governar não é uma ideia grega, tampouco romana. O pensamento grego sobre a política exclui a valorização do tema do pastorado, o que faz com que a ideia de um governo dos homens deva ser buscada em um Oriente pré-cristão e cristão, principalmente entre os hebreus, onde a relação pastor-rebanho é essencialmente religiosa e vai aparecer sob a forma de um poder do tipo pastoral, “[...] um tipo de poder bem específico que se dá por objeto a conduta dos homens – quero dizer, por instrumentos os métodos que permitem conduzi-los e

²¹ Dentre o vasto domínio semântico que ‘governo/governar’ apresenta, pode se destacar: “[...] o deslocamento no espaço, ao movimento, que se refere à subsistência material, à alimentação, que se referem aos cuidados que podem se dispensar a um indivíduo e à cura que se pode lhe dar, que se refere também ao exercício de um mando, de uma atividade prescritiva, ao mesmo tempo incessante, zelosa, ativa, e sempre benévola. Refere-se ao controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre o seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir. E, enfim, refere-se a um comércio, a um processo circular ou a um processo de troca que passa de um indivíduo a outro” (FOUCAULT, 2008a, p. 164).

por alvo, a maneira como eles se conduzem, e como eles se comportam – [...]” (FOUCAULT, 2008a, p. 256) e sob a forma da direção da consciência e das almas.

O poder pastoral, que para ser exercido necessita conhecer e explorar a alma dos indivíduos, se inseriu no Ocidente por meio da igreja cristã que, ao solidificá-lo em “[...] mecanismos precisos e em instituições definidas” (FOUCAULT, 2008a, p. 174), foi a responsável pela organização de um tipo de poder que nenhuma outra organização jamais conheceu. Por meio dessa civilização que os sujeitos do ocidente aprenderam a se considerar *uma ovelha entre as ovelhas* e a pedir sua salvação a *um pastor que se sacrifica por eles* (FOUCAULT, 2008a). No entanto, essa modalidade de governo, ao se agenciar à novas racionalidades, passou pelo que foi denominado *crise geral do pastorado*. A partir dessa crise, a arte de governar os homens vai passar por um deslocamento, e o que antes era visto sob aspectos religiosos e espirituais passa a se assentar em uma razão de Estado (GADELHA, 2009).

Por meio da leitura de Maquiavel e Guillaume de La Perrière, Foucault (2008a) identificou múltiplas formas de governo: o governo do padre, do pai, de uma casa, de uma família, sendo que todas essas formas de governo vão estar inseridos dentro do Estado. Se no final do século XVI e no início do século XVII a arte de governar vai se cristalizar em torno da razão de Estado, em meados do século XVIII será formada uma barreira para a arte de governar fundamentada em uma razão de Estado, pois ela acabou “[...] bloqueando a racionalização do poder como prática de governo” (GADELHA, 2009, p. 131).

Ao longo do século XVII, se tomarmos como campo de análise as dificuldades que se estabeleceram em decorrência do embate entre soberania e família, tem-se que essa arte ou ação de governar só foi possível em virtude da mudança das condições econômicas e demográficas da Europa. Se no final do Renascimento governar não se referia apenas a gestão política e do Estado, como também a um modo de conduzir a conduta dos indivíduos, na Modernidade a palavra governar está associada ao Estado, dado que “[...] as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 1995, p. 247).

Na esteira desses acontecimentos, a *nova face* da governamentalidade vai passar pela população²² (objeto na qual vai atuar), pela economia política (saber) e dispositivos de

²² Personagem introduzido no século XVIII. Se para os mercantilistas a população deveria ser aumentada por ser fonte de riqueza e de poder, por meio de regras disciplinares, leis e regulamentos que se davam no eixo do soberano e do súdito, para os fisiocratas a população vai ser concebida como uma série de processos que devem ser administrados em sua naturalidade. É por meio da naturalidade que se pode penetrar na população, o que representa uma modificação considerável a respeito da organização dos métodos de poder. (FOUCAULT, 2008a).

segurança (instrumentos). Saber, instrumento e população, respectivamente, remetem a procedimentos, cálculos, instituições e táticas por meio das quais o poder será exercido.

A partir do século XVIII, quando as sociedades ocidentais “adentraram na era da governamentalidade” (GADELHA, 2009, p. 136), o Estado não será mais analisado em termos administrativos, mas como um Estado governamentalizado. Mesmo com a emergência da governamentalidade e com a passagem do problema dos territórios para o problema da população e da administração dos recursos para a administração do poder sobre a vida (biopoder), outras formas de poder, como a soberania e a disciplina, não foram excluídas.

Para Fimyar (2009, p. 37), o que Foucault denomina governamentalidade são os procedimentos nos quais, no transcorrer dos últimos séculos, “[...] formas repressivas e centralizadas do poder do Estado exercidas pelo soberano evoluíram para formas mais descentralizadas e difusas (mas não necessariamente democratizadas) de poder, exercidas por miríadas de instituições e pelos próprios sujeitos”. Em suma, e apesar de reconhecer a multiplicidade de práticas de governo a serem examinadas, o movimento analítico de Foucault centrou-se em *duas formas particulares de governo*: uma que começa a ganhar força no século XVI, a ideia de *Razão de Estado*; outra relacionada ao desenvolvimento do Cristianismo e ao problema da direção das almas e das condutas, a ideia cristã de *poder pastoral*. Tais processos organizaram-se de modo específico e levaram à constituição de um fenômeno fundamental na história do Ocidente: a *governamentalização do Estado*.

No que diz respeito à governamentalidade como ferramenta analítica, em *Foucault: Filosofia e Política* (2013), Carlos Ernesto Noguera-Ramírez apresenta a governamentalidade como uma *noção metodológica*, como “[...] um instrumento para trabalhar sobre um problema, de uma ferramenta para pensar” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013, p. 73). Para esse autor, não são as definições atribuídas à governamentalidade que são privilegiadas, mas os seus sentidos, visto que a governamentalidade, para Foucault, serviu como uma ferramenta para trabalhar sobre um problema, no caso de *Segurança, Território, População*, por exemplo, sobre um problema do Estado.

Para Fischer (2007, p. 66, grifos da autora), é nas práticas que “[...] “visualizamos” a objetivação dos próprios modos de governamentalidade, das mais diferentes instâncias sociais, culturais e políticas de que participamos”. A governamentalidade como ferramenta, guia ou enfoque de análise parece coerente quando utilizada para analisar a articulação entre as formas de governo e os modos de pensamento sobre o ato de governar (FIMYAR, 2009). Operar com o conceito de governamentalidade, verificando de que modo se conduz a conduta dos indivíduos

significa problematizar as técnicas de poder que visam transformar os indivíduos em sujeitos governáveis.

Nikolas Rose (1999), por exemplo, aponta que os estudos sobre governamentalidade analisam, também, os processos de subjetivação - formação de sujeitos governáveis por meio de técnicas de normalização, controle e condução da conduta – e os processos de subjetificação – formação da existência individual, bem como sua relação com as formas e as racionalidades de poder. As práticas, tecnologias ou estratégias pelas quais as pessoas são governadas são denominadas, na literatura sobre a governamentalidade, de *regimes de práticas/governo*, dado que na análise da governamentalidade tais práticas são analisadas “[...] em suas complexas relações com as várias formas pelas quais a *verdade* é produzida nas esferas social, cultural e política” (FIMYAR, 2009, p. 37, grifos da autora), o que dá à governamentalidade um papel de diagnóstico, pois passa-se a buscar uma relação de criticidade frente às estratégias de governo.

O conceito de governamentalidade como ferramenta analítica para compreender as condições de proveniência e emergência do movimento Todos Pela Educação é utilizado por Hattge (2014), em *Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação*. Para Hattge (2014), para analisar qualquer artefato político, cultural inserido em certa forma de governamentalidade, faz-se necessário olhar as questões *macro* das políticas educacionais, analisando as estratégias de governo e a construção de *verdades* que fazem com que os sujeitos se curvem, ao mesmo tempo em que buscam linhas de resistência.

A governamentalidade como ferramenta analítica é utilizada por Silva (2011) como uma *noção metodológica*, isto é, como um instrumento para operar sobre uma determinada problemática. Silva (2011) concebe a governamentalidade como uma ferramenta que serviu para o desenvolvimento de sua atividade de investigação, na qual “[...] o governo toma como campo de intervenção a “condução das condutas” ou, ainda, o modo como somos conduzidos e nos conduzimos. Assim, a noção de governo implica uma pluralidade de objetos e de fins pretendidos” (SILVA, 2011, p. 114, grifos do autor). A configuração de análise adotada pelo autor preocupa-se com o estudo dos “[...] meios pelos quais as condutas dos diferentes sujeitos são moldadas em determinadas condições sociais” (SILVA, 2011, p. 115).

Em *Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de flexibilidade*, Rech (2015) problematiza a relação entre escola e empresa no Brasil e verifica o modo como a escola e a empresa se articulam com o objetivo de incluir jovens com deficiência no mercado de trabalho. Os documentos do estudo são analisados utilizando o governo como ferramenta analítica, isto é, a governamentalidade como grade metodológica e “[...] como

ferramenta metodológica que está no centro de dois eixos: do eixo do sujeito e do eixo da população, do governo dos outros e do governo de si pela subjetivação” (RECH, 2015, p. 59). A autora conclui que a articulação da empresa e da escola é sustentada por meio de três meios, a saber: a mobilização social – investimento necessário; a qualificação – chave para a eficiência; a responsabilidade social – princípio a ser seguido. Esses articuladores engendram práticas que sensibilizam, capacitam, integram e normalizam os sujeitos (RECH, 2015).

Além de resultar de uma ação (de poder) de um/uns sobre o(s) outro(s), o governmentamento, enquanto condução, pode resultar, também, de uma ação em que cada um se conduz a si mesmo, ou seja, de uma ação de alguém sobre si mesmo, sobre aquilo que pensa e aquilo que faz. Seja sobre os outros, seja sobre si mesmo, tais ações acontecem graças a determinadas técnicas, em geral muito específicas e refinadas. “Quando se são de uns sobre os outros, Foucault diz que tais técnicas são de dominação e de poder. Quando se dão de alguém sobre si mesmo, ele diz que se trata de técnicas de si – ou, como mais se usa na língua portuguesa, tecnologias do eu” (VEIGA-NETO, 2006, p. 23)

Entendo que o conceito de governamentalidade se constitui como uma ferramenta importante neste estudo, pois possibilita a problematização das tecnologias de governmentamento postas em ação para reduzir índices de evasão escolar na Educação Básica. Se a governamentalidade pode ser concebida como uma tentativa de criar sujeitos governáveis por meio de tecnologias de controle e normalização (FIMYAR, 2009), é entre tais tecnologias que procurarei identificar práticas e estratégias que objetivam capturar e moldar a conduta dos sujeitos para mantê-los na escola.

A partir dos apontamentos realizados até então, a governamentalidade pode ser compreendida como uma ferramenta analítica potente para analisar as relações de poder implicadas no modo como os sujeitos são conduzidos. Ao exemplificar de modo mais sucinto a definição de governamentalidade, percebo a produtividade desse conceito nesta pesquisa ao compreendê-lo como uma “noção metodológica” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009), como uma grade pela qual tento ver a disposição das coisas.

Para aprimorar meus entendimentos a respeito da governamentalidade, que me conduziram a navegar, principalmente, na obra *Segurança, Território, População* (2008a), faço um apanhado geral sobre a governamentalidade neoliberal, uma vez que compreendo a formação educacional e a tentativa de manter *todos* escolarizados, tal como pontua Veiga-Neto (2000), como um fator estratégico para o funcionamento do neoliberalismo.

4.1.1 Governamentalidade neoliberal

A lógica neoliberal conduz nossos modos de agir e pode ser compreendida

[...] tanto como uma *forma de vida* quanto como uma tecnologia de *governo e governamento sobre a vida*. [...] Numa relação imanente com o capitalismo e suas permanentes mutações adaptativas, o neoliberalismo [...] se reconfigura e se adéqua aos cenários em que se situa e que ele mesmo modela a todo o momento. (VEIGANETO, 2012a, p. 3-4).

Vivemos e pensamos sob o respaldo de uma racionalidade neoliberal que tem produzido novas práticas de governo que conduzem nossas condutas. Em *O Nascimento da biopolítica* (2008b), a governamentalidade é abordada através de dois temas: o liberalismo – “tomado como crítica estratégica de um tipo de arte de governar assentada numa razão de Estado” (GADELHA, 2009, p. 119); o neoliberalismo – alemão e norte americano.

Enquanto na razão de Estado se governava pouco, para o liberalismo se governava demais. O que ocorre, no liberalismo, é uma redução da arte de governar, uma *economia de governamento* que atua na seguinte lógica: obter maiores resultados utilizando o mínimo de esforço, seguindo o lema de que se deve governar menos para governar mais. Em se tratando do campo da educação, por exemplo, o fato de governar menos para governar mais possui um objetivo: a necessidade e a produtividade da participação de todos em diferentes espaços, onde o Estado passa a funcionar como um criador de estratégias que operam sobre todos (população) e sobre cada um (sujeito).

A partir do século XVIII começa a se estabelecer uma conexão entre efeitos de verdade e práticas de governo. O mercado se torna um dos objetos privilegiados para a prática governamental; não será mais um espaço de jurisdição, mas um espaço de verificação, dado que ele deve dizer a verdade em relação à prática governamental. Se no Estado administrativo a arte de governo estava relacionada à razão de Estado, no Estado de governo liberal a ideia de governo é associada ao mercado. Sob essa ótica, tem-se uma relação entre governo e liberdade econômica, ou seja, economia máxima e livre mercado (FOUCAULT, 2008b).

Contudo, e em virtude das modificações ocorridas entre os séculos XVIII e XX, os efeitos da chamada *liberdade econômica*²³ produziram condições para a reconfiguração do

²³ Compreendida no interior das transformações das tecnologias de poder, a liberdade “[...] nada mais é que o correlativo da implantação dos dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008a, p. 63), que só irão funcionar se lhes for dada certa liberdade no sentido moderno que essa palavra adquiriu no século XVIII: “a possibilidade de movimento, de deslocamento, processo de circulação tanto das pessoas como das coisas” (FOUCAULT, 2008a, p. 64) Trata-se de uma ideia de governo que pensa, antes de tudo, no que os indivíduos querem fazer.

projeto liberal. A tal reconfiguração deu-se o nome de liberalismo avançado ou neoliberalismo, que amplia e modifica algumas concepções desenvolvidas pelo liberalismo (FOUCAULT, 2008b).

Veiga-Neto (2000) enfatiza que, diferente de uma vitória contra o Estado, o que ocorre no neoliberalismo é a invenção e reorganização de técnicas, de saberes, de competências e dispositivos que inserem o Estado em uma nova lógica. Ressalto um aspecto importante quando falo de liberalismo e neoliberalismo. Se no liberalismo o Estado era regulado pela economia de mercado, propondo o que pode ser denominado *livre-mercado*, o neoliberalismo, de forma diferente, defende que a livre-troca seja, aos poucos, substituída pela competição e pela concorrência, atuando em uma lógica empresarial. Na racionalidade neoliberal, o “[...] essencial do mercado é a concorrência, isto é, que não é a equivalência, mas a desigualdade” (FOUCAULT, 2008b, p. 161), onde as condutas, os sujeitos e os processos sociais são sempre analisados sob a ótica da racionalidade de mercado.

Diferente do liberalismo, que apontava que a liberdade se tratava de algo natural, “[...] algo que se produz espontaneamente e que o Estado deveria respeitar” (FOUCAULT, 2008b, p.163), o neoliberalismo vai desenvolver um modelo de concorrência ao agir sobre o ambiente de mercado, tornando-o um guia da racionalidade governamental. Ao aprofundar seus escritos a respeito do neoliberalismo americano, Foucault (2008b) examina a governamentalidade neoliberal sob dois aspectos: a teoria do capital humano e a questão da criminalidade. Abordarei apenas o primeiro deles.

A teoria do capital humano, ao ser reintroduzida pelos neoliberais em suas análises, traz à tona a questão do trabalho, campo considerado pouco explorado pelos economistas clássicos e visto não somente como algo que o indivíduo vende em troca de um salário, mas como constituído tanto por uma competência, quanto por uma aptidão (FOUCAULT, 2008b). Se o capital é “[...] tudo o que pode ser, de uma maneira ou de outra, uma fonte de renda futura” (FOUCAULT, 2008b, p. 308) e se a renda diz respeito a um conjunto de salários, investir em capital significa adquirir rendas futuras.

As questões tratadas na teoria do capital humano, se articuladas à biopolítica e à governamentalidade, para Gadelha (2009, p. 143-144, grifos do autor), permitem pensar a educação na contemporaneidade, bem como determinadas

[...] funções estratégias que a mesma pode vir a exercer em nossa contemporaneidade [e] como determinados valores econômicos, à medida que migraram da economia para outros domínios da vida social, disseminando-se socialmente, ganharam um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em *indivíduos – microempresas – empreendedores*.

Os neoliberais inserem o trabalho em uma lógica de aplicação de renda e capital fundamentalmente humano. Formar capital humano, “[...] essas espécies de competência-máquina” (FOUCAULT, 2008b, p. 315), significa investir em educação. Assim, quanto mais o sujeito investir em si mesmo e aumentar seu capital humano, maiores serão as condições para que ele produza, para si, estados de satisfação. A educação, nesse sentido, e a inserção de *todos e cada um* na escola é um modo de investir no capital humano dos sujeitos e aperfeiçoá-los constantemente.

Sob essa lógica, ao educar-se, o sujeito estaria valorizando o capital e a si mesmo, o que torna a formação educacional e profissional um componente estratégico. Ao conceber a educação como um valor econômico, como “[...] um investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida” (GADELHA, 2009, p. 150), é notável a importância que a teoria do capital humano concebe à educação. Trata-se de uma forma de governamentalidade que tem no mercado e na economia seu princípio de inteligibilidade, que busca controlar estrategicamente o comportamento dos indivíduos, dominando seus modos de pensar, agir e se situar diante deles mesmos por meio de determinados processos de subjetivação (GADELHA, 2009).

Esse *empresário de si mesmo* (FOUCAULT, 2008b, p. 311) deve ser um indivíduo capacitado para atuar no mercado e que gere, concomitantemente, benefícios e estados de satisfação para si, atuando sempre na relação de concorrência que vai se estabelecer entre ele e outros indivíduos. Não somente o sujeito, mas diversas instituições acabam se tornando, também, empresas na lógica neoliberal; a família, as escolas, os órgãos governamentais. Essa pluralidade de *formas-empresa* constitui, para Foucault (2008b, p. 203), “o escopo da política neoliberal” no interior da sociedade, o que torna a concorrência, o mercado e as empresas o “poder enformador da sociedade” (FOUCAULT, 2008b, p. 203).

Por meio do neoliberalismo, são desenvolvidas estratégias que se utilizam da diferença e da concorrência para conduzir a conduta dos sujeitos e torná-los empresários de si mesmos, isto é, sujeitos que investem permanentemente em si (vale citar os cursos de formação, o ensino EaD, os cursos técnicos e profissionalizantes). O mercado será o solo sob o qual a concorrência vai se instaurar e onde os sujeitos verão as melhores possibilidades para alcançar seus estados de satisfação: uma “[...] arte de governar pautada pela racionalidade dos próprios governados” (FOUCAULT, 2008b, p. 424). Ao mesmo tempo em que presenciamos um notável avanço das ideias neoliberais, principalmente após a década de 1970, houve um recuo dos discursos em defesa do *welfare state*, o estado de bem-estar-social.

Milton Friedman (1977), teórico da Escola de Chicago e autor do livro *Capitalismo e liberdade*, no qual analisa a ressignificação do liberalismo no final do século XX, defende duas teses ao longo dessa obra: a relação entre liberdade e governo na condução da economia; a empresa privada operando no livre mercado. Esse governo, no “Estado da Liberdade”, vai utilizar a responsabilização do sujeito e o papel regulador do governo como duas principais estratégias, fazendo com que o neoliberalismo americano se movimente na “[...] promoção da liberdade econômica: seja no âmbito das nações e das empresas (na ordem do capitalismo competitivo), seja no âmbito do indivíduo (como entidade principal da sociedade)” (SILVA, 2008, p. 80).

Ainda que tenha observado a necessidade de práticas de governo reguladas, Friedman (1977) rejeita o papel centralizado de um governo de Estado e recorre ao Estado de bem-estar social, afirmando que este não fere a diversidade e liberdade dos sujeitos. Ademais, aponta que as práticas de governo estagnam a política e a economia, colocando-se em defesa da promoção da liberdade econômica e dos problemas éticos como responsabilidade do próprio indivíduo (FRIEDMAN, 1977). Nessa direção, resumidamente falando, Friedman aponta (1977) que somente os sujeitos são agentes da responsabilidade social.

Foucault (2008b, p. 91) mostrou que se governava demais no liberalismo: “a reflexão liberal não parte da existência do Estado, encontrando no governo um meio de atingir essa finalidade que ele seria para si mesmo, mas da sociedade que vem a estar numa relação complexa de exterioridade e de interioridade em relação ao Estado”. A gestão governamental passa a ser intensificada e ampliada e a liberdade econômica permanentemente produzida.

Esse novo liberalismo, o neoliberalismo, estende a racionalidade econômica e os critérios de decisão para campos não necessariamente econômicos, como por exemplo: natalidade, família, escola, política penal (FOUCAULT, 2008b). Desse modo, e partindo do pressuposto de que a racionalidade governamental neoliberal se prolifera em ambientes não somente econômicos é que passo a considerar os discursos acadêmicos sobre evasão escolar como lugares onde as práticas governamentais são potencializadas, uma vez que eles sugerem, prescrevem e falam sobre a evasão escolar e o modo pelo qual se deve agir sobre ela.

4.2 O DISCURSO EM QUESTÃO

Michel Foucault, ao longo de sua trajetória arqueológica, se debruçou sobre o que denominou práticas discursivas: o discurso, tal como explicitado por Foucault (2013), é sempre

uma prática. Falar, ver, um texto, uma instituição e um enunciado são, portanto, práticas sociais presas a relações de poder que as atualizam.

Com o objetivo de se afastar de um tipo de análise de um sujeito constituinte, no tipo de análise praticada por Foucault (2006a, p. 253) são estudados os diferentes modos pelos quais o discurso “[...] desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona”. Nessa direção, o poder não é origem do discurso, tampouco fonte; trata-se de algo que atua *por meio* do discurso. A análise do discurso sugerida pelo filósofo se aproxima da noção de jogo, pois existe um caráter estratégico de produção e circulação dos discursos a ser analisado.

Capaz de uma imensa produtividade, é sobre o discurso que se exercem infinitas intervenções de controle. Os trabalhos de Michel Foucault em *Arqueologia do Saber* (2013) e *A ordem do Discurso* (1996), por exemplo, tiveram grande relevância nos estudos relacionados ao discurso. Como nos mostrou Foucault (2013), o discurso não surge de modo independente, mas conforme determinada episteme; não se trata de um confronto entre uma língua e uma realidade; não remete a um sujeito que o tornaria possível. A questão da estrutura e os métodos da linguística não fazem sentido para o filósofo, pois não é a significação que se busca identificar, mas o efeito que pode ser atribuído ao que foi dito em certo momento e a compreensão das formas pelas quais os poderes produzem efeitos de verdade quando se ligam a determinados discursos.

Em *Diálogo sobre o Poder*, Foucault (2006a) sugere que o discurso seja considerado como uma série de acontecimentos por meio dos quais o poder é sempre vinculado. Nesse sentido, seu funcionamento não pode ser separado dos dispositivos materiais dentro dos quais ele se produz, tampouco das práticas sociais que o engendram. Se os discursos são feitos de signos e utilizam, para instituir as coisas, muito mais do que esses signos, é justamente esse *mais* que deve nos interessar (FOUCAULT, 2013). O filósofo nos desafia a *fazer aparecer* e descrever não o que o discurso expressa por palavras, mas o que ele *diz* nas práticas e técnicas que englobam uma pluralidade de sentidos e que formam os objetos dos quais falam. Não se prender ao discurso apenas como um conjunto de signos significa, portanto, manter sua coerência e fazê-lo surgir em sua complexidade, não interpretá-lo de maneira generalizada.

Para produzir compreensões sobre as tecnologias de governo postas em ação no sentido de diminuir os índices de evasão escolar, os documentos e entrevistas analisadas serão lidos “[...] como um *dictum*, em sua simples positividade” (VEIGA-NETO, 2004, p. 117). Não busco o que está oculto, pois até mesmo “[...] os silêncios são apenas silêncios, para os quais não interessa procurar preenchimentos; eles devem ser lidos pelo que são e não como não-ditos

que esconderiam um sentido que não chegou à tona do discurso” (VEIGA-NETO, 2004, p. 117).

Entre as muitas definições encontradas a respeito do que vem a ser o discurso, Foucault (2013, p. 143) aponta: “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva”. Por formação discursiva compreende-se um conjunto de relações que funcionam como normas e regras que ditam como uma prática discursiva deve funcionar para que se refira a algo. Sempre presentes em um campo discursivo, as formações discursivas estão relacionadas a determinado campo de saber, pois quando falamos em discurso clínico, político ou psiquiátrico, estamos sempre utilizando determinadas regras apoiadas em um sistema de formação discursiva, seja da medicina, da economia ou da pedagogia, por exemplo. Todos esses discursos podem ser concebidos como um conjunto de enunciados por estarem apoiados em regras que engendram sua formação e definem a regularidade dos objetos.

Ao definir o discurso como um conjunto de enunciados, Foucault (2013) define o enunciado como um acontecimento, uma vez que este está ligado tanto às palavras quanto a uma memória ou materialidade de certos registros. O enunciado pressupõe sempre uma concretude das coisas ligadas à determinadas estruturas de poder; não se trata somente de frases ou proposições que emergem em determinado momento da história, mas também da realidade material que liga certa proposição a uma estrutura de poder.

No entanto, vale ressaltar que, por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso ele é visível. A metáfora do *iceberg*, apresentada por Veyne (1995), esclarece tal entendimento quando afirma que o que está invisível aos nossos olhos (a parte submersa do *iceberg*), na verdade está ali, só não é visível de imediato, pois como afirma Foucault (2013, p. 135): “É necessária uma certa conversão do olhar da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo”. O enunciado é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto, isto é, não precisa estar escondido para ser invisível.

Em *História da Loucura*, Foucault (1978) conta como a loucura é capturada por meio de diversas maneiras de dizer e fazer dizer: é o resultado da trama dos regimes discursivos diversos, dos discursos que a proferem e que a fazem falar, que interpretam seus signos e a classificam em função do que o louco expressa de si. Desse modo, o discurso não remete a nenhum sujeito que o tornaria possível. O que acontece é que “[...] para cada enunciado existem posicionamentos de sujeito. O sujeito é uma variável do enunciado” (LARROSA, 1994, p. 66).

O funcionamento do discurso não pode ser separado “[...] dos dispositivos materiais nos quais se produz, da estrutura e do funcionamento das práticas sociais nas quais se fala e se faz

falar, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer” (LARROSA, 1994, p. 67). Ao considerar o manicômio, o hospital e a prisão como práticas sociais, tais instituições podem ser concebidas como *máquinas óticas*: conforme produzem um sujeito que vê, produzem coisas visíveis. Já as *máquinas enunciativas* vão produzir tanto significantes, quanto significados. As máquinas enunciativas e as máquinas óticas são inseparáveis²⁴: na medida em que um dispositivo exige enunciados e visibilidades, “[...] as formas de ver e de dizer remetem aos dispositivos nos quais emergem e se realizam” (LARROSA, 1994, p. 67).

Ora, se Foucault (2006a) se concentra na análise do discurso é com o objetivo de saber o que nos acontece, no que somos e no que é a sociedade. Ao conceituar o discurso como um conjunto de acontecimentos, involuntariamente ele se situa, também, em uma dimensão histórica. Somos ligados a acontecimentos discursivos, e naquilo que somos existe uma dimensão histórica cujos acontecimentos que foram produzidos há séculos devem ser considerados: “[...] não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas... [...]” (FOUCAULT, 2006a, p. 258). Os discursos, situados em uma dimensão histórica, perpassam épocas diferentes no social, constroem subjetividades, são autônomos e apresentam suas próprias regras (VEIGA-NETO, 2004).

Se tomarmos como exemplo, uma reportagem sobre determinado assunto, veiculada em um jornal ou revista *x*, não podemos analisá-la sem levar em consideração certos aspectos. Sugere-se que a reportagem seja analisada tanto em relação a sua composição geral quanto em seus detalhes, dado que existe: o sujeito que escreve a reportagem; a revista que veicula a reportagem; o leitor que a interpreta; entre tantos outros envolvidos e posicionados nessa prática social tão específica que é o discurso. O que está em jogo é o fato de que alguma coisa foi dita, por determinada pessoa, em algum momento e em determinado período histórico.

Em *A ordem do discurso*, Foucault (1996, p. 9) sublinha que em toda sociedade a produção discursiva é “[...] controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. Longe de ser algo neutro e transparente, o discurso revela, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder.

Se o discurso é definido e regulado por regras e práticas que constituem certo modo de dar sentido à determinados objetos ou materialidades, não se pode falar o que se quer em

²⁴ Ao analisar o funcionamento da esfera discursiva no interior de diferentes dispositivos, Larrosa (1994, p. 68) aponta que Foucault vai tratar o discurso como um “[...] operador que constitui ou modifica tanto o sujeito quanto o objeto da enunciação”. Um exemplo disso é o *exame*: ao mesmo tempo em que se trata de um aparato ótico e enunciativo, ele constitui, também, a subjetividade do professor.

determinados locais e momentos. Estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras produzidas historicamente e afirmando *verdades* sobre um tempo. É nesse sentido que o conceito de prática discursiva, para o filósofo, não se confunde com a mera expressão de pensamentos e ideias, mas está vinculado diretamente a uma série de regras determinadas em um tempo e espaço específicos que, em um certo período, decidiram sobre o modo como deveria ocorrer o exercício de determinado enunciado, tanto para a economia, para a geografia, para a biologia, linguística, entre outros (FOUCAULT, 2013). É necessário verificar como essas práticas, e não outras, emergiram, que *verdades* elas constituem e que efeitos elas produzem.

4.3 AS UNIDADES ANALÍTICAS

Em seus estudos, Michel Foucault definiu problematização como o conjunto das práticas que faz algo adentrar no jogo do verdadeiro e do falso, como objeto para o pensamento, seja ele sob as formas da moral, do conhecimento, da análise científica, entre tantas outras. O interesse de Foucault residia em analisar, tal como relata em *História da Sexualidade: o uso dos prazeres* (1998), “[...] não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas ‘ideologias’, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam” (FOUCAULT, 1998, p. 15).

Como me proponho a realizar uma problematização sobre meu objeto de pesquisa, não busco a desconstrução, mas “[...] um movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização” (FOUCAULT, 2006a, p. 233). Entendo e arrisco dizer que o exercício da problematização – e não da desconstrução – em Foucault, vai ao encontro do seu modo de lidar com diferentes temáticas de pesquisa, haja vista o rigor teórico expresso pelo filósofo em seus exercícios analíticos, bem como o retorno ao passado para abordar e pensar o tempo presente.

É por meio do exercício da problematização que recorro à necessidade de discutir o material empírico no exercício de análise, não buscando encontrar uma verdade, mas de analisá-lo naquilo que Foucault (2013) chamou de *monumentos*. A leitura monumental, diferente de uma análise documental, já havia sido anunciada por historiadores franceses da *École des Annales*, em 1920, com o objetivo de ampliar a noção de documento. Para Le Goff (1996), por exemplo, enquanto os documentos eram uma escolha do historiador, os monumentos tratavam-se da herança do passado. Afirma Le Goff (1996, p. 545):

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Nessa direção, documentos são sempre históricos, e neles se encontra materializado o discurso de uma época. Ampliando a noção de documento, que era limitada a tudo o que era escrito, os processos históricos passaram a ser pensados de modo mais amplo. Mais do que interpretar o que o documento descreve, tomá-los como monumentos possibilita agrupar, relacionar e organizar os elementos em conjuntos, concebendo-os como ditos e produtores de *verdades*. Assim, torna-se possível realizar uma leitura a partir de um interesse, não de ideias preconcebidas.

A partir desse momento, considero importante apresentar os percursos que percorri durante a realização dessa pesquisa para que o leitor compreenda de que modo foi possível construir as análises que apresentarei posteriormente. É disso que trata o próximo subcapítulo.

4.3.1 Os caminhos escolhidos e pós-qualificação

Anterior à qualificação de doutorado, meu objetivo de pesquisa era identificar as tecnologias de governamento postas em ação em uma escola localizada na região da Encosta da Serra. Após a qualificação, tive que fazer algumas escolhas. Escolhas são sempre difíceis, pois implicam a necessidade de renunciar algumas coisas que naquele momento eu também considerava interessantes.

Mas era necessário escolher entre trabalhar com a evasão escolar ou com as relações de trabalho, a industrialização e seus efeitos nas formas de vida dos sujeitos daquela cidade em tempos neoliberais. Contudo, este segundo não era meu objetivo. Havia uma bifurcação na minha pesquisa. Acabei adentrando demais na questão da cidade e, o que era para ser apenas contexto, se sobressaiu em relação à evasão escolar. Sobre os processos de subjetivação, além do pouco tempo que eu tinha, o que eu poderia encontrar eram apenas alguns rastros e efeitos de alguns dispositivos em funcionamento, nenhum marcador de certeza para as subjetividades que nesta escola estavam sendo produzidas.

Decidi focar, então, nas tecnologias de governamento e estratégias de controle da evasão escolar: o que é feito, pensado, e o que alguns discursos estão dizendo para tomar conta da evasão escolar. Mas me pareceu interessante verificar isso em outro local, uma vez que a ideia de pesquisar essas tecnologias em uma escola já parecia saturada em virtude de ter entrado em campo cedo. Além disso, a flexibilização estava muito mais relacionada à uma política pública

do que a uma iniciativa que ocorria especificamente em uma escola: ela se trata de um projeto de uma matriz neoliberal posto na Educação Básica que tem marcadores muito maiores.

Foi necessário definir em que materiais de pesquisa ou narrativas eu *buscaria* essas tecnologias de governo. Havia muitas possibilidades e demorei certo tempo para fazer algumas escolhas: tudo me parecia interessante. Eu poderia utilizar como material de análise discursos presentes na mídia, poderia entrevistar professores, alunos e poderia analisar artigos. Escolhi a última opção e optei por analisar publicações que poderiam mostrar quais táticas e estratégias estariam sendo engendradas para diminuir a evasão escolar na Educação Básica.

Tendo definido essas questões, e devido a minha vontade de dar continuidade a um trabalho iniciado em uma escola no ano de 2016, bem como minha vontade de ouvir os estudantes, apliquei um questionário que, além de traçar o perfil socioeconômico, continha algumas perguntas abertas sobre o motivo de permanência desses sujeitos no Ensino Médio.

Vale destacar que, no início de 2016, passei a acompanhar uma turma todas as quartas-feiras no período da manhã. Em alguns outros dias, frequentava a escola para a realização de entrevistas, análise de documentos e ambientalização do espaço. Em alguns outros momentos, quando eu não estava na escola, circulava pelo museu, prefeitura e demais espaços da cidade para conversar sobre aspectos relacionados à educação com outras pessoas. Na quinta-feira, percorria os setenta e nove quilômetros que separam a escola de Porto Alegre por meio de dois ônibus e metrô.

Narro, no capítulo 6. *Uma experiência em uma escola da região da Encosta da Serra: sobre a permanência de jovens no Ensino Médio*, minha imersão nessa escola, onde com praticamente um ano de trabalho de campo na cidade e na escola, além de “[...] longas horas, aparentemente ‘jogando tempo fora!’ na observação de cidadãos comuns em suas rotinas banais” (FONSECA, 2004, p. 7, grifos da autora), pude analisar materiais, coletar dados e realizar observações, tais como: entrevistas com representante da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER); entrevista com representante da escola; observação de aulas, interação com os estudantes da turma e análise do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Interno dessa escola. Ademais, os sujeitos que me forneceram entrevistas e indicaram outros sujeitos com os quais eu poderia conseguir determinadas informações exerceram um papel fundamental nesse estudo, pois atuaram como informantes em praticamente dois anos de estudo.

Considero o trabalho realizado na escola como um caso estudado, como uma análise que fiz da evasão escolar em um contexto específico. Além de relatar minha experiência em um contexto específico, pude analisar o que determinada escola, em determinado contexto, pensou

como estratégia para manter os alunos na escola. Contudo, penso que tais estratégias, por mais sofisticadas, suaves e flexíveis que aparentem ser, muitas vezes não possuem efeito nenhum sobre as escolhas e tomadas de decisão de permanecer ou não estudando.

O questionário foi aplicado no final de 2018, quando grande parte dos estudantes que acompanhei em 2016 se encontravam na terceira série do Ensino Médio. Retornei à escola com o objetivo de analisar o motivo de permanência desses sujeitos no Ensino Médio: se já haviam pensado em parar de estudar e o que levava-os a permanecerem estudando. Essa parte da pesquisa auxiliou no sentido de tecer algumas possibilidades de entendimento da evasão escolar e suas tecnologias de controle em um contexto específico.

4.3.2 Sobre os materiais de pesquisa

Como escolhi artigos como materiais de análise, vale destacar que compreendo os textos analisados como ditos que expressam sempre a posição de pesquisadores que tendem a ocupar lugares privilegiados na produção de *verdades*. Ainda que eu soubesse que o que estava sendo dito nos artigos não era o que, necessariamente, ocorria nas escolas, nas famílias e no Estado – no sentido de diminuir índices de evasão escolar –, optei por focar nas estratégias sustentadas por eles e nos efeitos que tais estratégias produzem. Mas como escolher esses artigos?

Diferente de temáticas como Educação Matemática, Tecnologias, Didática, entre outros, não há nenhum periódico que trate, exclusivamente, da temática evasão escolar. Utilizar o termo evasão escolar em alguns bancos de dados de artigos me pareceu, então, uma boa ideia. Nesse momento, tive que escolher alguns *sites* onde realizaria essa busca, e foi assim que selecionei três repositórios de busca que me pareceram, naquele momento, os mais adequados: o *Portal de Periódicos da Capes*, o *Google Acadêmico* e o *La Referencia*. Passarei a descrevê-los nesse momento, apresentando minhas escolhas e a triagem realizada por meio da leitura de 622 resumos. Quando os resumos não se mostravam suficientes para compreender do que se tratava o artigo, eu lia o artigo na íntegra para, então, decidir se ele integraria ou não meu *corpus* de análise.

Um dos locais de busca utilizados foi o *Portal de Periódicos da Capes*, uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza pesquisas brasileiras e internacionais. Além de periódicos, o portal contém livros, enciclopédias, normas técnicas, obras de referência estatísticas e conteúdo audiovisual. Nesse portal, digitei no campo *busca* o termo *evasão escolar* e encontrei, inicialmente, 460 artigos. Não era meu objetivo trabalhar com um número tão elevado de produções (incluindo teses, dissertações, artigos, demais produções). Sendo assim, utilizei os

filtros *português* e *artigos*, passando a obter 260 artigos. Após a leitura dos resumos desses trabalhos, selecionei 32 artigos para análise, uma vez que me interessavam aqueles que abordavam estratégias para reduzir o número de alunos evadidos.

Outro repositório utilizado como fonte de busca de artigos foi o *Google Acadêmico*. Escolhi tal ferramenta por esta ser bastante conhecida no meio acadêmico e, também, por possuir os artigos mais citados sobre determinado assunto. Trata-se de uma ferramenta de pesquisa do *Google* que foi lançada em novembro de 2004 e passou a oferecer buscas em língua Portuguesa em janeiro de 2006, oferecendo pesquisas em trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades, entre outros. No *Google Acadêmico* digitei o termo *evasão escolar* e escolhi os artigos mais citados que encontrei nas dez primeiras páginas de pesquisa. Li um total de 100 artigos e, desses, selecionei 29 que poderiam auxiliar no meu objeto de pesquisa.

Finalmente, tomei como campo de pesquisa o repositório *Rede Federada de Repositórios Institucionais de Publicações Científicas*, mais conhecido como *La Referencia*. Trata-se de uma rede latinoamericana de repositórios de acesso aberto que apoia as estratégias nacionais de Acesso Aberto na América Latina por meio de uma plataforma com padrões de interoperabilidade, compartilhamento e visibilidade da produção científica gerada em instituições de ensino superior e pesquisa científica.

O *La Referencia* possui textos de universidades de nove países da América Latina, incluindo o Brasil, e conta com um portal de buscas que facilita a pesquisa de publicações científicas na região. O projeto nasceu de um acordo assinado em Buenos Aires, em 2012, e reflete a vontade de oferecer acesso aberto à produção científica latinoamericana como um bem público regional com ênfase nos resultados financiados com fundos públicos. No *La Referencia*, encontrei 888 registros de trabalhos ao digitar os termos *evasão escolar* no portal de busca. Ao selecionar apenas os artigos na língua portuguesa, encontrei 262 publicações. Após a leitura dos resumos destes artigos, selecionei 14 para a análise.

Sendo assim, ao ler os resumos e alguns trabalhos na íntegra e tendo descartado, nesse processo, todos aqueles que não sinalizavam qualquer questão referente ao meu objeto de pesquisa, contei com um total de 75 artigos para a análise, sendo estes: 32 encontrados no *Portal de Periódicos da Capes*, 29 no *Google Acadêmico* e 14 no *La Referencia*.

Tabela 1 - Lista de artigos utilizados para a análise

Numeração	Título	Revista
A1	A Evasão Escolar dos alunos cotistas sociais na educação profissional	Revista Espaço Acadêmico
A2	Evasão Escolar no âmbito do Instituto Federal de Brasília	Revista Eixo
A3	Evasão Escolar no Ensino Médio: um diagnóstico dos alunos da escola pública noturna do Rio Grande do Sul	Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales
A4	Repensando a Evasão Escolar: uma análise sobre o direito à educação no contexto amazônico	Revista Holos
A5	Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais	Revista Cadernos de Pesquisa
A6	Evasão e abandono escolar na Educação Básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências	Revista Educação por Escrito
A7	As polêmicas faces do Ensino Médio	Revista Educação: Teoria e Prática
A8	A Evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais	Revista Educação Especial
A9	Caracterização do trabalho de menores de uma escola estadual de Divinópolis-MG	Revista Ciência y Enfermeria
A10	A “Escola-sacrifício”: representações dos alunos sobre a escola, o processo escolarização, a Evasão Escolar e a conciliação escola/trabalho	Revista Educação: Teoria e Prática
A11	A naturalização das desigualdades educacionais sob ótica da violência simbólica de Pierre Bourdieu	Revista Expressão Católica
A12	EJA: Educação de jovens e adultos como política educacional inclusiva no Brasil	Cadernos CIMEAC
A13	Reconstruindo sonhos, resgatando a cidadania: relato docente sobre uma metodologia de ensino no programa ação integrada para adultos no município de Esteio, Rio Grande do Sul	Revista de Educação Popular
A14	O uso das tecnologias de informação e comunicação no programa Ensino Médio inovador e a formação do capital humano de estudantes em Lagoa dos Gatos, Pernambuco, Brasil	Revista Razón y palabra
A15	A pedagogia da repetência	Revista Estudos Avançados
A16	Direito à saúde, atenção básica e transferências condicionadas de renda na América Latina	Revista Ciência & Saúde Coletiva

A17	O combate à infrequência escolar de crianças e adolescentes: a participação da rede de proteção social no programa apoia	Revista Brasileira Multidisciplinar
A18	O atendimento educacional no interior da Amazônia: o município de Belterra	Revista Histedbr On-line
A19	O Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio: limites e possibilidades da formação e atuação docente no campo da Educação Inclusiva	Revista Gestão e Avaliação Educacional
A20	Plano de desenvolvimento da escola (PDE) e sua gestão democrática na educação	Revista e-curriculum
A21	Expansão e qualidade da Educação Básica no Brasil	Revista Cadernos de Pesquisa
A22	Políticas Públicas de combate ao analfabetismo no Brasil: uma investigação sobre a atuação do programa Brasil Alfabetizado em municípios do Ceará	Revista de Administração Pública
A23	Da modernidade à pós-modernidade: experiências e significados juvenis	Revista Reflexão & Ação
A24	Educação e lazer: analisando os contextos do programa escola integrada de Belo Horizonte	Revista Práxis Educativa
A25	O repensar da educação no Brasil	Revista Estudos Avançados
A26	Desistência e permanência de estudantes de Ensino Médio do PROEJA	Revista Holos
A27	Do global ao local: a implantação das políticas de responsabilização docente, gestão gerencial e avaliação por resultados	Revista Acta Scientiarum
A28	Conselho Tutelar e "escolhas trágicas": relatos de conselheiros em Montes Claros/MG.	Revista Cadernos de Gestão Pública e Cidadania
A29	Avaliação ex post da política pública PROEJA no IFBA campus Santo Amaro (BA)	Revista Holos
A30	Extraíndo lições de uma história inconclusa	Revista Brasileira em Promoção da Saúde
A31	Análise da contribuição do Programa Bolsa Família para o enfrentamento da pobreza e a autonomia dos sujeitos beneficiários	Revista de Administração Pública
A32	Uma década do PROEJA: sua gênese, balanço e perspectivas	Revista Holos
B1	O Ensino Médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
B2	Os determinantes do fluxo escolar entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Brasil	Fundação Getúlio Vargas

B3	A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro	Revista Psicologia
B4	Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras	Revista Educação & Realidade
B5	Combater a Pobreza Estimulando a Frequência Escolar: O Estudo de Caso do Programa Bolsa-Escola do Recife	Revista de Ciências Sociais
B6	A evolução recente do rendimento escolar das crianças brasileiras: uma reavaliação dos dados do Saeb	Revista Estudos em Avaliação Educacional
B7	Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil	Revista do Serviço Público
B8	Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão	Revista Educação & Sociedade
B9	Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no Ensino Médio	Revista Estudos de Psicologia
B10	Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita	Revista Brasileira de Linguística Aplicada
B11	Combatendo a evasão escolar	Pólis Instituto de Estudos
B12	Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio	Jornal de Políticas Educacionais
B13	Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do Ensino Médio no Brasil	Revista Pesquisa e Planejamento Econômico
B14	Gravidez na adolescência e evasão escolar: revisão integrativa da literatura	Revista de Enfermagem e Atenção à Saúde
B15	Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital	Revista Espaço Pedagógico
B16	Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar?	Revista Psicologia em Estudo
B17	Ensino Médio noturno: democratização e diversidade	Educar em Revista
B18	O Ensino Médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
B19	A Evasão Escolar no Ensino Médio: um estudo de caso	Revista Profissão Docente
B20	Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio	Revista Educação e Pesquisa
B21	Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica	Revista Cadernos de Pesquisa
B22	A gestão democrática na escola e o direito à educação	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
B23	Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar	Anped

B24	A Relevância dos Indicadores Educacionais para Educação Básica: informação e decisões	Revista Meta: Avaliação
B25	Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje	Revista Cadernos de Pesquisa
B26	Tempo de escola e qualidade na Educação Pública	Revista Educação & Sociedade
B27	A qualidade da educação perspectivas e desafios	Revista Cadernos Cedes
B28	O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações	Revista Brasileira de Educação
B29	A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano	Revista Paidéia
C1	A internacionalização da exclusão	Revista Educação & Sociedade
C2	Entre Cila e Caribde: ou, é possível equacionar quantidade e qualidade no sistema educacional público?	Revista de Educação Pública
C3	A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores	Revista Psicologia Escolar e Educacional
C4	Evasão, repetência e distorção idade-série: um estudo de caso sobre causas e medidas de contenção em escolas de 1º grau do estado da Bahia	Revista Educação em Debate
C5	Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas	Revista Estudos em Avaliação Educacional
C6	Motivos da evasão escolar	Fundação Getúlio Vargas
C7	Evasão escolar: um problema, várias causas	Revista Brasileira de Educação e Saúde
C8	Política educacional e poder local: análise das repercussões do Programa de erradicação do trabalho infantil na educação de municípios pernambucanos	Revista Brasileira de Educação
C9	Educação de jovens e adultos: encantamento e permanência na escola	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas
C10	Transições dos jovens para o mercado de trabalho, primeiro filho e saída da escola: o caso brasileiro	Revista Brasileira de Estudos de População
C11	Jovens de um rural brasileiro: socialização, educação e assistência	Revista Cadernos Cedes
C12	Defasagem idade-série em escolas estaduais de Ensino Médio do Rio Grande do Sul	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
C13	O programa Bolsa Família no município de Elói de Souza/RN: a condicionalidade relativa à frequência escolar contribui para a permanência dos estudantes?	Revista Exitus

C14	Vencendo barreiras... redescobrimo o mundo	Revista de Educação Pública
-----	--	-----------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Uma vez definidas as questões centrais da pesquisa e o material que utilizaria para análise, deparo-me com outro questionamento. Como trabalhar com esse material? Essa questão, aparentemente simples, requeria um modo de organização. Comecei realizando a leitura dos textos e marcando neles tudo o que me parecia relacionado ao meu objetivo de pesquisa.

Ainda sem saber como utilizar o que havia marcado, lia e relia alguns trechos, sempre anotando algumas palavras-chave, atentando para não deixar – ou, ao menos tentar não deixar – nenhum fragmento importante de lado. Hoje percebo que não havia como abordar esses artigos em sua totalidade, uma vez que em toda leitura realizada, encontrava algo que havia “escapado”: em cada leitura eu lançava um olhar diferente do anterior.

Após ler alguns artigos, um modo de organização e encadeamento das ideias seria necessário, uma vez que os fragmentos destacados encontravam-se dispersos entre as várias publicações. Enquanto alguns artigos possuíam, no máximo, dois fragmentos que poderiam ser utilizados, outros possuíam cerca de 20. Enquanto alguns apresentavam duas ou três linhas, outros possuíam em torno de dois parágrafos. Decidi recortar os fragmentos destacados e agrupar tais excertos organizando-os com o intuito de encadeá-los em conjuntos distintos em busca da produção de algum sentido.

Ao recortar os excertos, escrevi atrás de cada um deles o número do artigo e a página na qual ele havia sido recortado, onde classifiquei os artigos encontrados no *Portal de Periódicos da Capes* com a letra A, os artigos do *Google Acadêmico* com a letra B e as produções do *La Referencia* com a letra C (Quadro 1). Optei pela construção de um mural de fragmentos e não uma por uma planilha eletrônica para essa classificação, pois dessa maneira, ao olhá-los poderia trocá-los de lugar, ponderando sobre qual seria sua posição mais apropriada no quadro de análise.

Assim, comecei a ensaiar algumas possibilidades de agrupar os fragmentos. Esse exercício nem sempre foi fácil, pois algumas vezes os mesmos estavam entrelaçados a diferentes significados. Então, a partir disso, comecei a adotar classificações que me pareciam interessantes e pertinentes para o trabalho, mesmo sabendo da provisoriedade e variabilidade desse processo.

Ao recortar, reler e trocar os fragmentos de lugar inúmeras vezes, criei novos sentidos para eles. Avançar na leitura e no agrupamento desses materiais me permitiu enxergar o objeto de pesquisa sob diferentes ângulos. Como meu objetivo era buscar nesses artigos tecnologias de governo que pudessem auxiliar na redução dos índices de evasão escolar, comecei a perceber certas regularidades discursivas e as agrupei, estabelecendo conexões entre estas.

Muitas vezes esses fragmentos pareciam jogos de ilusão de ótica. Nesses casos, somente ao olhá-los durante certo tempo, em outro dia, em outros momentos – e após tirar o vício dos meus olhos –, podia enxergá-los sob outra perspectiva. Recebi a sugestão de diminuir o número de artigos, mas a leitura dos materiais me fez perceber questões diferentes sobre meu objeto de pesquisa.

No decorrer da análise, alguns fragmentos se repetiam, e muitas ideias apareceram em um grande número de textos. Compreendi a relevância de ter lido todos esses artigos, pois algumas ideias foram compreendidas por mim apenas depois de lê-las escritas por diferentes autores. No entanto, frente a essa realidade da repetição da informação, optei por utilizar o princípio da exatidão, retirando alguns fragmentos que haviam sido pré-selecionados.

Mexendo com as peças desse quebra-cabeça com muitos enunciados, percebi aproximações, entrelaçamentos e desenrolei algumas palavras-chave que os aproximavam: eu poderia agrupar os enunciados a partir de correlações, o que significa dizer que os mesmos estavam implicados no interior daquilo que cada palavra-chave poderia significar.

A partir da leitura dos enunciados presentes no material empírico do qual dispunha, pude observar o modo como eram operacionalizadas diferentes práticas que engendravam o funcionamento da governamentalidade. Por meio de diferentes exercícios de organização e síntese que duraram praticamente seis meses, bem como reflexões sobre o meu diário de campo, pude construir o que denominei de *unidades de análise*.

Nesse exercício analítico, identifiquei cinco tecnologias de governo que colocam em funcionamento um conjunto de práticas e estratégias que passam a atuar no sentido de reduzir os índices de evasão escolar. Tomo essas *unidades de análise* como um modo de lidar com a topologia dos discursos, não como uma forma fechada de classificação dos enunciados com fronteiras nítidas. Tratam-se de recortes em suas aproximações e modulações, de unidades que se interpenetram mutuamente e que foram úteis para organizar o meu trabalho. Existem outras.

Conforme a leitura dos artigos avançava, criei a necessidade de instituir novas unidades. Lia, recortava os excertos e os que – naquele momento – não eram selecionados, eram, temporariamente, colocados à parte. Após um tempo, percebi que certas relações iam dando

origem a novas perspectivas, a novas unidades de análise que exigiam uma revisão das classificações anteriores.

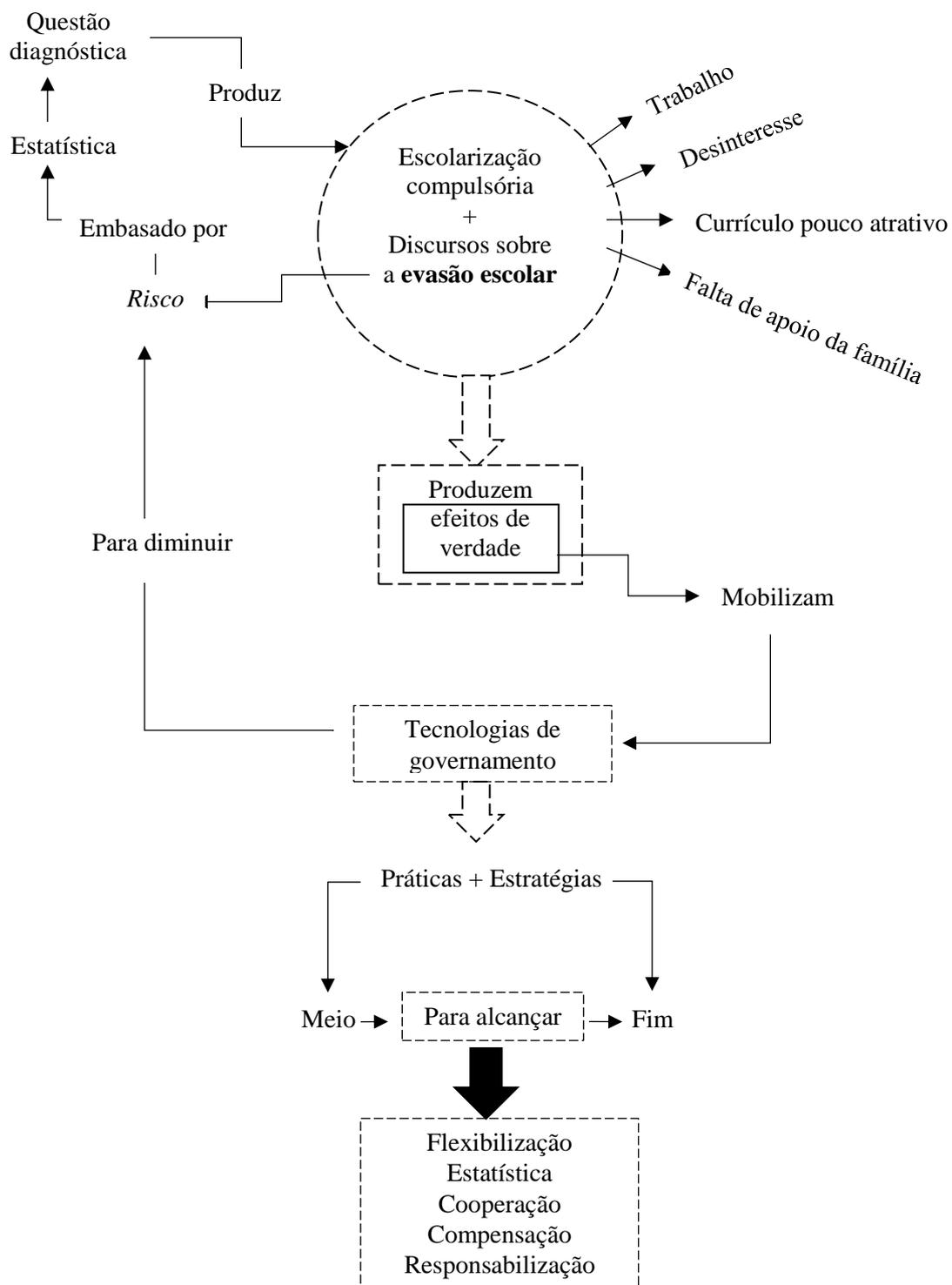
Trabalhar com a análise de artigos e documentos na perspectiva de monumentos, lendo-os em sua exterioridade, não na lógica interna que comanda a ordem do enunciado, permitiu que eu destacasse regularidades discursivas que tentavam fugir de uma simples interpretação do seu conteúdo. Encontrei recorrências que, após algum tempo de exercício analítico, compuseram e determinaram as unidades de análise dessa pesquisa. Nos materiais selecionados, foi possível evidenciar certos códigos de conduta, os efeitos que eles produzem, as *verdades* que sustentam, as condições nas quais foram produzidos e as tensões que se estabelecem.

Foi constituído, assim, um método na medida em que fui conhecendo o material, pois na perspectiva teórica que escolhi, o caminho se faz ao caminhar. Trabalhar com unidades de análise não era algo que estava previamente definido, mas foi sendo criado a partir da leitura dos materiais de análise dos quais dispunha, não havia um método já dado.

Alguns fragmentos foram reclassificados e algumas unidades de análise renomeadas e reunidas em uma só. Outras não me pareceram conter material consistente e fugiam do meu objetivo de pesquisa. Tramei a pesquisa necessitando impor cortes, marcos que sinalizassem as paradas – mesmo que provisórias – para que minha caminhada encontrasse um sentido e satisfizesse meu desejo como pesquisadora.

Embora diversas vezes percebesse a possibilidade de enquadrar um fragmento em mais que uma unidade de análise, classifiquei cada excerto em apenas uma. Dessa análise, resultaram cinco unidades de análise: Flexibilização, Estatística, Cooperação, Compensação e Responsabilização.

Figura 11 - Esquema explicativo da tese



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Tendo lido os artigos, recortado os excertos e definido as unidades de análise, parti para a análise. Li todos os fragmentos e anotei as palavras e ideias centrais que poderiam ser percebidas em cada uma das unidades de análise, o que facilitou o conhecimento do material

disponível para realizar a análise. Tive a intenção de relacionar os excertos com o quadro teórico estabelecido, utilizando a governamentalidade como ferramenta analítica e mostrando um entrelaçamento dos fragmentos encontrados com as formas de governo vigentes para manter todos na escola, formas de governo estas muito menos rígidas e não pautadas na ordem da coerção.

Relacionei esses fragmentos, também, com outras fundamentações teóricas que circulam no campo da educação, e percebi que muito que estava sendo anunciado para salvar a Educação Básica já havia sido dito e pensado de outras formas, mesmo que as condições que sustentassem esse pensar agora fossem diferentes. Alguns conceitos foram revisitados e repaginados, dando abertura a novas problematizações.

Na elaboração da análise, senti a necessidade de retomar a leitura dos artigos, dos fragmentos e do quadro teórico, bem como buscar outras leituras que me permitissem aprofundar determinados achados. A análise desses artigos não objetivou extrair um sentido verdadeiro no interior do enunciado, mas modificar o olhar sobre eles e analisá-los em sua exterioridade. Como nos mostrou Foucault (2006a, p. 255), o que importa “[...] é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi feita naquele momento”.

A metodologia que descrevo aqui não adota passos fixos. Ela mostra um caminho, dentre tantos outros, que foi possível desenhar. Esse caminho foi instável, o que significa que ainda que eu tenha desenhado as etapas do trabalho nesse subcapítulo, elas nunca foram estanques, pois não foram poucas as vezes que eu voltei e redesenhei algumas partes da rota.

A escrita dos próximos capítulos mostrará o resultado do que acabo de descrever, onde entrelaço os fragmentos retirados dos artigos à análise. Não utilizarei todos os fragmentos na análise, pois além de alguns apresentarem ideias repetidas, não quero tornar a leitura pesada e maçante. Assim, impus como limite a utilização de 15 excertos em cada unidade de análise.

É necessário, ainda, destacar que não estou interessada em emitir juízo de valor ao verificar se as tecnologias de governo encontradas são boas ou ruins, tampouco conferir se poderiam existir outras, *melhores* ou *piores*; não se constitui como prerrogativa o desejo de encontrar um resultado para diminuir os índices de evasão escolar. Tal como explicitado por Silva (2008, p. 154), produzir uma analítica “[...] implica produzir um diagnóstico do presente, mostrar as tramas do contemporâneo”. Há que se considerar que essas tecnologias se desenvolvem sempre em um campo de lutas, em uma trama onde significados são constantemente negociados e renegociados. Por isso, trata-se muito mais de dar visibilidade

a algumas práticas: problematizar as práticas que essas tecnologias colocam em ação (meio) e fim que elas alcançam (estratégias).

5. CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA PENSAR NAS ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PARA A MANUTENÇÃO DE TODOS NA ESCOLA: A PREVENÇÃO EM JOGO

Flexibilizar, compensar, cooperar, reconhecer e responsabilizar. Verbos no infinitivo que integram imperativos. Anúncios de ordem que foram percebidos compondo uma espécie de sistema de prevenção, como tecnologias de governo que visam diminuir a evasão escolar de acordo com as narrativas encontradas em artigos e documentos pesquisados, objeto da presente análise.

Como já vinha mostrando no capítulo anterior, nestes materiais foi possível identificar e construir cinco unidades de análise que funcionam a partir de um ordenamento preventivo, no intuito de mitigar os índices de evasão escolar. Tais unidades de análise funcionam conectadas entre si e correspondem: *(I) à flexibilização como princípio pedagógico; (II) à estatística como um instrumento de validação; (III) à cooperação como imperativo para manter todos na escola; (IV) à compensação como uma estratégia de integração; (V) à responsabilização como produtora de culpa.*

Ao falar em prevenção, considero interessante ponderar o momento presente, momento este em que nos encontramos em uma realidade que coloca a escola como um ideal a ser seguido por todos, em que os riscos de deixar de estudar devem ser - se não eliminados - ao menos diminuídos. Encontramo-nos diante de um cenário em que a universalização da educação encontra-se diretamente vinculada à gestão dos riscos, uma vez que estar na escola e, mais do que isso, buscar o aperfeiçoamento constante, se constitui como um ideal a ser seguido por todos. Para isso, são forjadas estratégias biopolíticas que tendem a se fundamentar na direção do governo das condutas como prevenção à evasão, no sentido de que seus riscos sejam eliminados.

Percebo tais unidades de análise como condições de possibilidade para pensar a evasão escolar na contemporaneidade e, nessa linha, como estratégia para a manutenção de todos na escola. Gostaria de destacar, além disso, que essas unidades constituem-se como *um modo* de analisar o que vem sendo pensado para diminuir os índices de evasão escolar, uma vez que outras leituras nos levariam a diferentes interpretações e a construção de outros esquemas para a prevenção. A partir delas surgem uma série de agenciamentos possíveis, uma rede com *n* interlocuções e conexões que poderiam ser percebidas e pensadas.

Passo, agora, a problematizar as tecnologias de governo que encontrei nos artigos analisados para diminuir a evasão escolar. As estratégias que tais tecnologias colocam em ação,

bem como seus efeitos, serão problematizadas ao longo dos excertos dos artigos. Para que eu possa continuar desenvolvendo as linhas gerais de minha argumentação, pretendo mostrar, primeiramente, alguns pressupostos para discutir a necessidade de *flexibilização como princípio pedagógico*.

5.1 A FLEXIBILIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

A contemporaneidade nos brinda com uma realidade líquida que necessita de subjetividades flexíveis – uma espécie de *imperativo da flexibilidade* rege os discursos vigentes. Quantos de nós já não ouvimos a frase: *Você tem que ser mais flexível?* Tanto no trabalho, quanto nos estudos e nas relações que estabelecemos com as pessoas, para ser parceiro, para ser gestor, empreendedor, entre tantos outros, é preciso ser flexível. É preciso ser um trabalhador flexível, é preciso ser um estudante flexível e sim, é necessária uma escola mais flexível.

Gostaria de mostrar, ao longo da problematização dessa unidade de análise, o quanto a ideia de flexibilidade como um princípio pedagógico está atrelada ao discurso de bem-estar, de interesse e de adequação dos conteúdos e espaços no ambiente escolar. Sendo assim, ela se constitui em uma tecnologia que, ao se pautar no bem-estar, em um ambiente e currículo mais flexíveis para o estudante, aposta todas as suas fichas em sua permanência na escola.

É preciso frisar, ainda, que não faço nenhum tipo de juízo de valor sobre a flexibilização – afirmando se esta é boa ou ruim. Minha intenção é problematizá-la à luz dos aportes teóricos sobre os quais me apoio. Para isso, inicio definindo o que compreendo pela palavra flexibilidade para, posteriormente, adentrar no campo de análise ao qual me comprometo.

Apesar de compreender a polissemia do termo flexibilidade, ele será utilizado, aqui, na esteira dos escritos de Richard Sennett (2001), que aponta que tal palavra já era utilizada em língua inglesa no século XV para fazer alusão ao movimento das árvores em relação ao vento, e designava a “[...] capacidade de ceder e recuperar-se da árvore, o teste e a restauração de sua forma” (SENNETT, 2001, p. 53). Essa capacidade de ceder e reestruturar a forma foi percebida nas pessoas ao longo dos anos, quando os sujeitos começaram a apresentar comportamentos maleáveis, propensão à mudança e fácil adaptação a novos acontecimentos. O comportamento flexível, para o sociólogo, fornece aos indivíduos uma falsa sensação de liberdade, pois ainda que a árvore se curve perante o vento, seus galhos sempre tendem a retornar à posição inicial.

Ressalto, também, que a flexibilização será problematizada, aqui, em relação ao currículo escolar, compreendendo-o como um instrumento possível para a análise no interior

de uma grade de inteligibilidade relacionada à governamentalidade. Para produzir compreensões sobre o currículo em uma perspectiva pós-estruturalista, é preciso recusar-se a analisá-lo com lentes de emancipação e libertação e compreendê-lo como uma construção histórica que, pelo fato de fabricar sujeitos, está envolto em relações de poder. Popkewitz (1994) sugere que pensemos essa regulação em dois níveis: no primeiro, quando a escolarização define o que é válido e o que não é, quando modela o modo pelo qual os eventos pessoais e sociais são organizados na prática; no segundo, quando essa regulação ocorre por meio de normas que guiam os sujeitos a pensarem de certo modo.

Se recorrermos à etimologia da palavra currículo, do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’, pode-se dizer, conforme Silva (2007, p. 15, grifos do autor), que “[...] no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos”. Isso significa que em vez de pensarmos no currículo como unicamente ligado ao conhecimento, devemos pensar que o conhecimento que constitui o currículo está envolvido naquilo que nos tornamos. Na teoria curricular pós-crítica, conceber o currículo como uma tecnologia de governo significa não somente considerar as formas de saber utilizadas para condução da conduta dos sujeitos, mas também verificar as condições que possibilitam aos indivíduos gerirem suas próprias condutas. É nessa direção que a Teoria do Currículo pode ser analisada em sua articulação com a governamentalidade, uma vez que consiste em arquitetar modos de organizar experiências de conhecimento voltadas à produção de determinadas subjetividades (SILVA, 2007).

Problematizarei, a partir desses ditos, a flexibilização curricular em dois tópicos principais que se sobressaíram durante o exercício analítico: o primeiro dirá respeito às modificações sugeridas dentro do campo curricular, o que englobará o trabalho com projetos, as metodologias ativas, a adequação de conteúdos, a interdisciplinaridade, uma metodologia diferenciada. Já no segundo, me aterei às discussões sobre a flexibilização do espaço, do tempo, do Ensino EaD e da progressão continuada como estratégia para diminuir a evasão.

Ao dirigir-me para os fragmentos dos artigos analisados, encontrei diferentes ideias e percepções sobre o modo como o currículo poderia ser flexibilizado, bem como o modo como isso poderia auxiliar os alunos a se manterem na escola.

Adequar os conteúdos curriculares aos alunos, aos seus desejos, aos seus gostos, ao que lhes interessa discutir, aos seus sentimentos, construindo propostas de trabalho que, respeitando o que se sabe e buscando novos conhecimentos, estabeleçam trocas e construções coletivas de aprendizado, pode possibilitar o pertencimento social e institucional, fomentando a permanência. (C9, p. 27)

[...] foram reservados 25% da carga horária para que as escolas e/ou Secretarias de Educação estaduais definissem os conteúdos a serem oferecidos para atender aos interesses diversificados e inclinações de seus alunos. (B28, p. 51)

Institucionalizar programa nacional de diversificação curricular do Ensino Médio a fim de incentivar abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, discriminando-se conteúdos obrigatórios e conteúdos eletivos articulados em dimensões temáticas, tais como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte, apoiado por meio de ações de aquisição de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores. (B18, p. 205).

O que destacamos nessas escolas como experiência exitosa é a programação curricular do EMN que envolvia a realização de projetos didáticos especiais, os quais conseguiam reduzir a evasão dos alunos, bem como melhorar a qualidade do ensino. Esses projetos envolviam atividades esportivas, dança e música, feiras científicas e culturais, prevendo a interdisciplinaridade e a contextualização.

[...] a sugestão de apresentação de “hobbies” como objeto da aula, no lugar de conteúdo do componente curricular ministrado pelo professor. O “hobby”, como objeto da aula, seria uma ferramenta de descontração para os primeiros encontros, considerando que tira de foco a figura do professor. (A2, p. 69)

[...] a questão da organização curricular, particularmente na forma das novas DCNEM, reaparece como um aspecto importante para mudar esse quadro, especialmente na ênfase em uma proposta mais flexível e diversificada de currículo, que seja capaz de se adequar aos distintos interesses dos jovens. (B28, p. 56).

A flexibilização curricular, visando à promoção de trajetórias escolares diferenciadas para os diferentes públicos do Ensino Médio noturno é recomendada. Exemplos disso são: a adoção dos projetos de trabalho como organizadores do currículo, a adoção do regime de progressão continuada, a adoção de mecanismos de classificação e reclassificação, a adoção de organização modular e a alternância entre o ensino presencial e o ensino à distância, o que permitiria aos alunos perseguirem trajetórias diferenciadas, atendendo às suas disponibilidades e interesses. (B17, p. 70)

A equipe docente e pedagógica das escolas, a partir da reflexão sobre as condições de organização e funcionamento do EMN, realizava projetos pedagógicos e curriculares prevendo oficinas interdisciplinares, metodologia ativa e alternativas de aprendizagem com o objetivo de integrar o aluno à escola e reduzir a evasão escolar. (C5, p. 284)

[...] foram reservados 25% da carga horária para que as escolas e/ou Secretarias de Educação estaduais definissem os conteúdos a serem oferecidos para atender aos interesses diversificados e inclinações de seus alunos. (B28, p. 51)

A questão do currículo flexível é concebida como tendo que ser realizada em virtude de atender o interesse dos estudantes, o que pode ser evidenciado em todos os fragmentos anteriormente expostos. A questão do *interesse* estaria envolta em atividades mais inovadoras, em metodologias ativas, nos projetos de trabalho, aulas nos laboratórios e conteúdos que sejam do *interesse* dos estudantes, tornando as aulas hobbies que poderiam atender as demandas dos estudantes. Deste modo, toma-se como foco um ensino mais atrativo e diferenciado, onde práticas devem ser repensadas e outras pedagogias buscadas, dado que o desinteresse dos estudantes é apontado como um dos principais motivos da evasão escolar.

Essa flexibilização como um princípio pedagógico a ser adotado para a permanência dos estudantes na escola utiliza o *interesse* dos estudantes como principal estratégia. Gostaria

de mostrar algumas pistas de quão falaciosa é a sensação de liberdade na tomada de decisão dos estudantes. Tendemos a pensar que a flexibilidade gera liberdade, pois imaginamos que características como a adaptabilidade e o *estar aberto à mudança*, à inovação e adaptar o currículo se tratam de práticas que permitem ações livres... “ser humano livre porque capaz de mudança” (SENNETT, 2001, p. 54). O termo flexível nos leva a compreensão de algo que é maleável, que tem facilidade para se dobrar. Contudo, a quebra de estruturas rígidas acaba por produzir outros mecanismos de poder e de controle, mas não criam condições que nos libertam.

Nesse sentido, pode-se citar o imperativo kantiano da impossibilidade de não sermos governados. Há aqui uma espécie de “[...] jogos estratégicos entre liberdades - jogos estratégicos que fazem que uns tentem determinar a conduta dos outros, aos quais estes outros respondem tentando não deixar determinar sua conduta ou tentando determinar, em retorno, a conduta dos outros” (FOUCAULT, 1994, p. 728). A flexibilização é vista como uma potente tecnologia, no sentido de não atuar na ordem da coerção. Ela possui práticas de sequestro aparentemente livres, investindo em modos mais livres de ensino pautados em um discurso de: “queremos atender o teu interesse na escola”; “o que você gostaria de estudar?”; “esta aula está boa assim, ou poderia ser diferente?”. O professor deixa de ser o soberano do espaço da sala de aula para tornar-se seu governante.

Karla Saraiva (2006) problematiza a noção de liberdade que está sendo dada aos sujeitos e questiona se estas não estariam apenas se renovando pela utilização de formas de governamento mais sutis capazes de produzir sujeitos mais adequadas para a sociedade atual. Aulas inovadoras, metodologias ativas, currículo adaptado e diferentes espaços para aprender se tratam de práticas que permitem a falsa sensação de escolha, de satisfação imediata por parte dos sujeitos. São múltiplas posições que ele pode ocupar e escolher, dando a sensação, como aponta Saraiva (2006), de que “rompemos as amarras”. Ainda conforme a autora, não existem mais muros que impedem os nossos movimentos, mas também já não há possibilidade de se posicionar sem ser capturado.

A liberdade tornou-se um imperativo e dela não podemos nos libertar. Talvez a liberdade seja a forma mais inovadora de governamento dos sujeitos. Pois libertos da vigilância datada e localizada das instituições modernas – escola, hospital, quartel, prisão – tornamo-nos, nós próprios, os vigilantes de nossos atos. Mais do que vigilantes, somos chamados a nos tornarmos os gerentes de nós mesmos e a implantar um sistema de autogestão, aplicando em nossa própria vida os métodos de administração contemporânea. A liberdade que nos é dada é para que cada um minimize seus riscos e maximize sua capacidade de consumo. Uma liberdade normatizada, com normas flexíveis em permanente transformação (SARAIVA, 2006, p. 139-140).

Em *O sujeito e o poder*, as análises foucaultianas sobre o poder são aprimoradas, e a liberdade é apresentada como elemento estratégico para a própria existência dessas relações, um componente fundamental ao seu exercício. Como em um intrincado jogo, a liberdade aparece como condição de existência do poder, visto que é necessário que ela exista para que o poder se exerça. Se ela se abstraísse do poder, desapareceria, tendo que buscar um substituto na coerção da violência: “ela aparece também como aquilo que só poderá se opor a um exercício de poder que tende, enfim, a determiná-la inteiramente” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 244).

Se durante a Modernidade a ênfase recaía sobre um enclausuramento nas instituições, na pós-modernidade quase não há distinção entre o *dentro* e o *fora*. Ainda que as fronteiras entre as instituições sejam menos perceptíveis, sejam mais flexíveis e nos passem uma ideia de maior *liberdade*, elas não são menos produtivas. A respeito do currículo, por exemplo, ocorre um deslocamento da estrutura disciplinar para uma organização curricular mais flexível que se utiliza da resolução de problemas, dos projetos e das tecnologias, uma organização sempre provisória. As habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos são cada vez menos técnicas e menos pautadas na transmissão de conteúdo, sendo caracterizadas, na contemporaneidade, pelas competências socioemocionais.

Trata-se de uma escola que adapta espaços, que flexibiliza tempo, conteúdos curriculares e utiliza da noção da liberdade e do *interesse* como motor das relações. Deste modo, de acordo com os artigos analisados, a flexibilização se torna produtiva para diminuir a evasão e universalizar o ensino. Investir na constituição de um currículo escolar que seja flexível torna-se algo natural, aceito sem estranhamento, e a exacerbação de um culto à flexibilidade parece desenhar-se na contemporaneidade, pois cada vez mais somos chamados a flexibilizar práticas pedagógicas

O ato de tornar o currículo mais flexível por meio de práticas cada vez mais maleáveis é realizado em virtude das modificações e necessidades sociais. A pedagogia de projetos, por exemplo, na medida em que privilegia um ensino voltado a temáticas que são do *interesse* dos estudantes, também prioriza a utilização de tecnologias, interdisciplinaridade, aulas mais inovadoras, a tomada de decisões por parte dos alunos, o trabalho em equipe, o método científico e o desenvolvimento de estudos que ocorrem além do ambiente escolar. Minha análise ocorre não no sentido de verificar se os alunos aprendem melhor, ou não, com metodologias ativas, aulas interdisciplinares e projetos. Penso que ao privilegiar o *interesse*, o que se busca, por meio da flexibilização curricular, é a satisfação imediata dos indivíduos, que são conduzidos a gerir sua aprendizagem, se adaptar às novas situações e ser flexíveis. Esse é um dos principais

pontos estratégicos para o qual a flexibilização curricular nos leva: a questão do *interesse* que, ao ser aparentemente livre, é regulado e sustentado por meio dos mais diversos dispositivos.

William Kilpatrick, por meio do artigo *The Project method: the use of the purposeful act*, que se tornou um best-seller entre os educadores, ficou reconhecido no campo da educação em 1918. O autor apontava a necessidade urgente de reformulação do currículo americano, uma vez que este não estava mais preparando os jovens para a vida adulta e funcionava por meio de um ensino pautado na memorização, o que limitava o indivíduo e sua educação. Em seus estudos, Kilpatrick (2006) percebeu o interesse individual dos estudantes como ponto de partida do *mistério educacional e curricular*.

O método de projetos de Kilpatrick (2006) teve forte influência de John Dewey (1859-1952), que acreditava que a educação deveria ser pautada na ação, não na instrução. A educação defendida por Dewey era pragmática e, em sua concepção, as experiências concretas da vida se apresentavam por meio de problemas a serem resolvidos.

A educação ajudaria os estudantes a pensar ao proporcionar, no ambiente escolar, atividades que pudessem desenvolver a capacidade de resolução de problemas, onde o foco estava no estudante, que deveria criar autonomia e capacidade de gerir sua própria aprendizagem com base em seus próprios interesses (KILPATRICK, 2006). O método de projetos encontra-se pautado na visão de conhecimento pragmático, aliado à ideia do “aprender fazendo”.

Kilpatrick (2006) defendia que se os interesses e os atos intencionais eram característicos de uma sociedade democrática, também deveria ser assim no ambiente escolar, pois a educação deveria ser *parte da vida*, não uma *preparação para a vida*. Mais adiante, Hernández (1998) e Rojo (1997) redesenham a Pedagogia de Projetos, mas a questão do interesse ainda permanece muito forte

Karla Saraiva (2014, p. 151) realiza uma problematização a respeito da pedagogia de projetos, e compreende-a como uma estratégia que “[...] possibilita a formação de sujeitos com a flexibilidade, a proatividade e a capacidade de tomada de decisões requeridas pelo trabalho imaterial e pelo capitalismo cognitivo, atuando em redes colaborativas que potencializam a invenção”. Cada vez mais são feitas críticas em relação ao modelo disciplinar, dado que tal organização deixaria pouco espaço para a tomada de decisões e para a interatividade, o que distanciaria o interesse dos alunos e, em virtude disso, sua autonomia (SARAIVA, 2014). Essa *necessidade de mudança* se encontra na mídia, nos discursos sobre educação, nas políticas públicas, entre outros, e o enfoque vem sendo dado à tomada de decisão dos alunos e ao interesse deles, haja vista que as novas características da escola se encontram muito mais em

consonância com o capitalismo cognitivo e com o trabalho imaterial do que com as organizações disciplinares, onde a flexibilização curricular se mostra como um aspecto cada vez comum.

Não somente *interesse*, mas autonomia, liberdade, capacidade de escolha e satisfação no processo educativo são aspectos defendidos no campo acadêmico, conforme pude perceber nos fragmentos analisados. Miller e Rose (2012) apontam que essa liberdade de escolha, na década de 1980, apareceu nos discursos escolares, midiáticos e permeou os programas políticos, funcionando agora como um potente instrumento de condução de condutas não somente para tornar os escritos e ditos desses programas hegemônicos, mas para traduzi-los “[...] em uma série de tecnologias para administrar os indivíduos, os grupos e os setores” (MILLER; ROSE, p. 2012, p. 65).

Assim, os indivíduos são subjetivados ao que espera uma racionalidade política vigente, a partir de outros modos de aprendizagem, modos mais rápidos, acelerados, flexíveis. Vale lembrar que entendo a autonomia e a liberdade, aqui, não como um estado em que a consciência ingênua é superada, tal como na teoria crítica. Nos estudos foucaultianos, ela é compreendida como parte dos efeitos do neoliberalismo, servindo como potente investida da governamentalidade (MILLER; ROSE, 2012).

Também pude evidenciar, na análise dos fragmentos das publicações analisadas, uma defesa de que o currículo deveria se voltar para os conhecimentos da ciência, da tecnologia e do mundo do trabalho. Em tempos de *fundamentalismo científico* (LIZCANO, 2006), onde o currículo se direciona cada vez mais para uma educação científica associada à ideia de excelência e de formação cidadã.

Essa educação inovadora, pautada nos interesses dos estudantes, estaria presente em museus, jardins botânicos, galerias de arte, zoológicos, parques ambientais, entre inúmeros outros, possibilitando a realização de atividades que envolveriam reforço escolar fora da escola, *hobbies* dos estudantes, esportes, entre outras atividades que precisariam, necessariamente, ser experienciadas desde a mais tenra idade e para além das formas de educação tradicionais. Essa educação aparentemente *informal*, ao ultrapassar os muros escolares, tanto possibilitaria aos sujeitos experimentar a ciência, quanto acabaria por difundir-la – juntamente com a tecnologia e a inovação que dela deriva – para toda a população.

Esses discursos, técnicas e práticas que a educação científica utiliza no processo de difusão de suas formas de conhecer podem ser percebidas como uma espécie de *dispositivo da educação científica*. A ideia foucaultiana de dispositivo como operador material do exercício do poder (FOUCAULT, 1979), pode ser encontrada no próprio currículo que passa, a partir

disso, a definir políticas específicas. Assim, o *dispositivo da educação científica*, para alcançar *a todos*, deve apresentar a ciência para que ela desperte o *interesse*, a curiosidade e que mantenha os estudantes estudando. Com isso, a flexibilização dos processos de ensino e de aprendizagem é apontada como uma das estratégias desse dispositivo, bem como a desterritorialização do ambiente escolar para outros espaços e tempos, deslocando o tempo *chronos*, sequencial e quantitativo, para um tempo *kairós*, qualitativo, da experiência de um momento oportuno.

A justificativa para uma flexibilização também se sustenta, nos artigos analisados, na necessidade de contemplar aqueles alunos que possuem mais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, os estudantes com vulnerabilidade social e os trabalhadores, oferecendo reforço, atividades diferenciadas, inovadoras e programas de aceleração. Vejamos alguns fragmentos:

Muitos alunos [trabalhadores] chegavam cansados e atrasados à escola. Dessa forma, medidas administrativas eram utilizadas como estratégias para facilitar o funcionamento da escola [...] merecem destaque as ações realizadas pela gestão escolar que tinham por objetivo a redução da evasão e das ausências dos alunos [...] às sextas-feiras eram executados projetos de trabalho coletivo, constituídos de oficinas de trabalho. Algumas escolas procuravam apresentar propostas diferenciadas de trabalho pedagógico do EMN com o intuito de tornar o ensino mais atraente e reduzir a evasão escolar (B1, p. 282).

A existência do aluno e do trabalhador-estudante, do aluno que percorre a trajetória de escolarização sem interrupções e daquele que retorna à escola após períodos de abandono, sugere a necessidade de se contemplar a possibilidade de oferta diversificada de ensino, no sentido de se criarem ambientes escolares capazes de acolher os diferentes públicos que vêm demandando o Ensino Médio noturno e potencializar suas escolhas futuras (B17, p. 56).

[...] há redes escolares com Ensino Médio que já vêm desenvolvendo formas de oferta que atendem às indicações, inclusive com ampliação da duração da carga horária do curso e com organização curricular flexível e integradora. São exemplos desse comportamento as escolas que aderiram aos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, ambos incentivados pelo MEC na perspectiva do desenvolvimento de experiências curriculares inovadoras (B28, p. 54).

[...] eventuais menções a trabalhadores-estudantes são feitas no sentido de apontar a necessidade de compreensão dos vínculos frágeis que estes usualmente estabelecem com o processo de escolarização. Essa interpretação tende a gerar, por parte da equipe escolar, propostas e práticas de ensino “menos exigentes”, embora estas se apresentem em nome do compromisso com a permanência desses alunos na escola. Ilustram esta afirmação os casos nos quais é facilitada a entrada dos alunos, aceitando-se seus atrasos, pois sua jornada de trabalho atravessa o horário da primeira aula do período [...] Também verificaram-se experiências em que a primeira aula do período destinava-se a atividades que possam ser realizadas fora da escola. Iniciativas desta natureza, embora tenham origem no relevante propósito de minorar ou evitar a evasão escolar, podem vir a resultar em menos compromisso com a qualidade do ensino ofertado aos trabalhadores-estudantes (B17, p. 55).

Os cursos supletivos Noturnos Estimulando são oferecidos a jovens e adolescentes para que continuem seus estudos formais de maneira mais acelerada, combatendo, assim, a evasão por repetência e desestímulo. Há também o Projeto Ensino Profissional que, oferecendo a adolescentes a oportunidade de profissionalização, estimula a permanência do aluno na escola. (B11, p. 2)

[...] o ensino noturno precisa se adequar às necessidades do aluno-trabalhador, reorganizando seu funcionamento e promovendo um ambiente pedagógico acolhedor, facilitando a permanência e o sucesso dos alunos na escola. (A5, p. 115)

Nesses excertos, a flexibilização pode ser evidenciada como necessária para os estudantes, principalmente os trabalhadores que estudam no Ensino Médio Noturno. Penso que tal estratégia é produtiva quando ameniza faltas, fornece oficinas as mais diversas, quando destina mais tempo para a realização de atividades e quando são levadas em consideração as especificidades destes estudantes, uma vez que é no Ensino Noturno que se encontram os maiores índices de evasão escolar. O tratamento menos exigente, o abono de faltas e o atendimento às particularidades dos estudantes trabalhadores também mostra uma espécie de compensação no ensino, compensação esta que é realizada com o intuito de amenizar o atraso, as faltas e o baixo desempenho.

A evasão escolar e a repetência, vistas como um fenômeno cujos maiores afetados são os alunos trabalhadores e as classes mais vulneráveis, apresenta uma gama de interpretações e análises ao longo da história da educação brasileira. Ainda que existam diferentes enfoques a respeito desse tema, o discurso de que a escola é inadequada para as classes mais vulneráveis foi legitimado, e “[...] persistiu como ideia fundante de algumas pesquisas do campo educacional no decênio de 1980” (COIMBRA, 2008, p. 17).

A ideia de uma escola inadequada e despreparada para receber alunos trabalhadores e carentes também perpassa a elaboração de estratégias de flexibilização e correção de fluxo. Contudo, a partir da década de 1980, surge uma preocupação em torno da necessidade de flexibilizar a educação, colocando o aluno no centro de todas as práticas educativas e compreendendo-o como livre em suas decisões e autônomo em seu processo de ensino e de aprendizagem. A ideia de liberdade, de autonomia, de *interesse*, entre tantas outras, são reforçadas, vistas como princípios fundamentais na educação e pautadas em uma racionalidade liberal. Para Morgenstern (2016, p. 81) existe, nesse contexto, “[...] uma ênfase na psicologização das práticas educativas, cujo foco se direciona às diferenças e processos individuais de aprendizagem”.

Preciso destacar, ainda, que diferente dos mecanismos disciplinares explicitados por Foucault em *Vigiar e Punir* (2014b), quando o filósofo amplia as análises realizadas em *História da Loucura* (1978) e onde as práticas escolares são vistas como espaços de

confinamento que se utilizam de técnicas de controle e adestramento para vigiar, fabricar *verdades*, sujeitos e controlar os seus discursos, agora a escola não se utiliza de técnicas pautadas na violência para governar os sujeitos. As práticas não agem mais de modo repressivo, pois ao ter como alvo o corpo, não é para mutilá-lo, mas para adestra-lo, manipulá-lo. Não interessa retirar o sujeito da sua vida social e bloquear o exercício de suas atividades, mas “[...] gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades” (MACHADO, 1979, p. XVI).

Em suma, os mecanismos adotados pela escola não se constituem como negativos – impeditivos, repressivos e/ou excludentes – mas mecanismos sutis, suaves e discretos que estão ligados à uma série de efeitos positivos que agem de modo quase invisível sobre as condutas dos estudantes, deixando-os livres e, ao mesmo tempo, envolvidos por normas que aprisionam suas consciências. Desse modo, a produção de subjetividades é evidente na escola, e se dá, também, por meio de “[...] técnicas que constituem uma ‘profunda’ estratégia para dividir as pessoas em grupos disciplinados, individualizados, controláveis” (RAJCHMAN, 1987, p. 63), agindo como um dispositivo que diz o que pode e o que não pode ser feito.

De tanto dizermos aos alunos o que é certo e o que é errado, de tanto exigirmos tempos e espaços específicos e delimitados para eles realizarem determinadas atividades, eles serão capazes de distinguir o ‘certo do errado’ e de se disciplinarem por si mesmos, conscientizando suas ações. Assim, tomando como fundamento os objetivos das práticas de flexibilização impostas pela escola, espera-se que quando adultos os estudantes sejam capazes de julgar suas ações, se autogovernarem e serem juízes de si mesmos. Essa sociedade, onde cada um é capaz de julgar suas ações, avaliar suas ações e se autogovernar é vista, pelo projeto da Modernidade, como uma sociedade mais humana, mais feliz e mais civilizada.

Adaptar, flexibilidade, ter autonomia, criatividade e inovação, além de serem encontradas no campo educacional, são palavras que nos remetem a economia. Grande parte das habilidades requeridas pela escola e que passam a ser exigência do mercado de trabalho, compõe o currículo escolar, currículo esse que deve ser adaptado e flexibilizado para todos. Repensar o currículo? Flexibilizar? Essas tecnologias de governo, aparentemente dóceis e não pautadas na ordem da coerção, tem um objetivo: fazer fluir, não reprovar, incluir a todos e fazer o máximo para que os alunos não evadam.

Nessa direção, o currículo produz os sujeitos, produz o aluno que será bem ou malsucedido, que será aprovado, reprovado e fracassado. Lopes (2007, p. 13) compreende o currículo como “[...] um dispositivo escolar criado para determinar percursos, práticas e

posições de aprendizagem”. Conforme o currículo engendra técnicas e práticas para que os alunos se mantenham dentro dos muros escolares, ele constrói espaços tensionados.

Outro aspecto que pode evidenciar, principalmente nos excertos que tratam da correção do fluxo escolar, trata-se de uma estratégia de *aceleração*. Uma vez que muitos dos artigos consideram que a evasão escolar e os problemas de aprendizagem podem ter relação com a reprovação, os Programas de Correção de Fluxo, as Classes de Aceleração e o Reforço Escolar para os alunos com dificuldades podem ser uma estratégia potente para diminuir a reprovação, a distorção idade-série e, conseqüentemente, a evasão escolar.

[...] alguns sistemas educacionais no Brasil adotaram políticas de progressão continuada, como forma de *corrigir* o fluxo escolar e diminuir o incentivo dos alunos repetentes a abandonar a escola. Enquanto alguns estudiosos de políticas educacionais acreditavam ser esta a solução para diminuir a distorção idade-série e a evasão, outros defendiam que este tipo de política poderia comprometer o aprendizado dos alunos no longo prazo (B13, p. 9).

É possível que a ênfase no ajuste do fluxo (Programas de Correção de fluxo, Ciclos de Progressão Continuada, Recuperação de Ciclos, entre outras medidas em voga) vise a fazer uma ampla “faxina” no sistema de ensino de forma a corrigir seus custos econômicos e preparar processos de privatização por intermédio de terceirização, permitindo, por um lado, a internacionalização da exclusão de forma mais dissimulada quanto aos custos políticos e sociais e, por outro, a externalização dos custos econômicos, com aumento do controle sobre o processo educativo (C1, p. 307).

As classes de aceleração de aprendizagem não são a única nem a principal forma de corrigir o fluxo escolar. Como grande parte da defasagem idade/série decorre de reprovações sucessivas, só imprescindíveis mudanças na escola de modo a pôr em prática uma concepção de educação inclusiva e um ensino de qualidade, que assegure a promoção com aprendizagem efetiva, é que poderão impedir que os sistemas educacionais continuem gerando a necessidade de classes de aceleração (C12, p. 233).

[...] um conjunto de medidas, programas e políticas governamentais – como a correção do fluxo escolar; a construção de escolas nas regiões mais carentes (Projeto Nordeste e Fundescola); A LDB, que flexibilizou a organização do ensino, entre tantas outras iniciativas – cumpriram importante papel na ampliação do acesso à escola e na permanência dos alunos vindos das camadas mais pobres da população, diga-se, a maioria dos brasileiros (B17, p. 63).

As práticas de correção do fluxo escolar que utilizam estratégias de *aceleração* da aprendizagem, ao se utilizarem de discursos legítimos pautados na importância da diminuição da defasagem idade-série, estabelecem uma relação entre os estudantes pautada em certo tipo de racionalidade onde quem não atinge os conhecimentos mínimos é desqualificado, se torna repetente e, muitas vezes, abandona os estudos.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem, nomeado Acelera Brasil, criado pelo MEC e com apoio do Instituto Ayrton Senna (IAS), da Petrobras e do Banco Nacional para o Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), objetiva corrigir o fluxo, e foi colocado em

ação em determinadas cidades do Rio Grande do Sul por meio do Governo do Estado, onde diversos recursos foram reservados para a formação de professores e aquisição de materiais didáticos para as *classes de aceleração*. Em outras palavras: se um grupo de estudantes não aprende o que foi determinado pelo discurso pedagógico que todos com uma certa idade deveriam saber, uma política de correção é criada para corrigir o que outras práticas não conseguiram.

Com a instauração do PNE 2001-2010 – que visava alcançar as metas estabelecidas em cinco anos a partir da sua aprovação, reduzir em 50% as taxas de evasão e reprovação e universalizar todo o Ensino Fundamental até 2006 – foi reconhecida a necessidade de implementação de programas assistencialistas para garantir o acesso e permanência de todos na escola, principalmente da população considerada carente em termos socioeconômicos (SIMÕES, 2016). Surgem, assim, diversos programas de assistência e transferência de renda condicionada a frequência escolar e matrículas, onde o governo federal chegava a apoiar financeiramente municípios que criassem programas de inclusão escolar.

Como a distorção idade-série era vista como problemática, o Ensino Fundamental, por meio da Lei nº 11.114/2005 e da Lei nº 11.274/2006, passa a ser ampliado para nove anos, prevendo o desenvolvimento de políticas de correção da distorção idade-série e “[...] a ampliação da jornada escolar para tempo integral no Ensino Fundamental, a criação de classes de aceleração da aprendizagem e a implementação de programas de recuperação paralela” (SIMÕES, 2016, p. 15).

Na LDB nº 9.394/96, há indicações de ações direcionadas a um regime de progressão continuada, por meio das quais a reprovação e a evasão poderiam ser melhor controladas e, porque não, reduzidas. A *aceleração* vai se colocar como prática para a correção do atraso escolar. Trata-se do primeiro documento legal que indica a possibilidade de acelerar a aprendizagem, sugerindo que o currículo seja organizado em ciclos, bem como o regime de progressão continuada e a instauração do regime de tempo integral nas escolas públicas, visando a redução da repetência e da evasão escolar. Em seu art. 24, inciso V, alínea *b*, por exemplo, defende a possibilidade de *aceleração* para alunos que se encontram atrasados, bem como a obrigatoriedade da oferta de recuperação para estudantes que apresentam baixo rendimento escolar.

Um pouco mais adiante, o PNE 2001-2011 vai defender a formação em turno integral e as *classes de aceleração* como modalidades inovadoras e estratégias para a universalização do ensino e redução da repetência e evasão escolar. Da mesma forma, na Resolução nº 4, de 13 de

julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a *aceleração* também é apontada como possibilidade de corrigir o atraso escolar.

Existe uma perspectiva de ações comuns a tais programas que os aproximam pela característica de correção de fluxo, que ocorre por meio da *aceleração* da aprendizagem. Tais programas emergiram no contexto educacional nos anos 1990, na segunda metade dessa década. Apesar de levarem consigo a conotação de *aceleração*, tais programas possuem como foco diminuir a defasagem escolar com o objetivo de diminuir os elevados índices de evasão e reprovação que se mostravam como uma ameaça ao desenvolvimento social e econômico do país. Essas práticas de *aceleração* podem ser vistas, conforme Morgenstern (2016), como práticas que visam a diminuição do déficit escolar dos alunos vistos como atrasados, fazendo com que os estudantes alcancem padrões de aprendizagem considerados normais, se autorregulem e passem a ser vistos como responsáveis pelos seus sucessos e fracassos.

Desse modo, em um primeiro momento, a exclusão é internalizada, isto é, o aluno permanece na escola mesmo sem estar aprendendo, o que é diferente de quando ele é eliminado. Assim, os custos desse aluno para o Estado são minimizados com programas de correção de fluxo, *classes de aceleração* e classes de reforço.

O PNAIC, compromisso assumido pelo governo federal, estados e municípios para alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, é outro documento cujas ações apresentam caráter preventivo, uma vez que investem em ciclos de alfabetização a partir do que consideram como sendo a *idade correta* para ser alfabetizado. Assim, o objetivo é conter a defasagem escolar futura e uma possível dificuldade de participação social devido ao atraso no ciclo de alfabetização, vivido por muitas crianças e adolescentes nas décadas de 1980 e 1990. Segundo o PNAIC, o objetivo do programa consiste em:

[...] V - oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar. Art. 49. A aceleração de estudos destina-se a estudantes com atraso escolar, àqueles que, por algum motivo, encontram-se em descompasso de idade, por razões como ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou outras. [...] Art. 51. As escolas que utilizam organização por série podem adotar, no Ensino Fundamental, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, diversas formas de progressão, inclusive a de progressão continuada, jamais entendida como promoção automática, o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados. (BRASIL, 2012)

Conforme o PNAIC, as crianças com mais de oito anos que não concluíram o ciclo de alfabetização podem comprometer o seu futuro e o futuro do país. Por isso, as ações do PNAIC, tais como aquisição de materiais didáticos, programa de formação continuada para professores, gestão e controle social apresentam um caráter preventivo ao investirem na alfabetização com o objetivo de conter a defasagem escolar ou um atraso no ciclo de alfabetização: “Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país” (BRASIL, 2012). Para atingir seus objetivos, o PNAIC, além das ações citadas anteriormente, possui um sistema informatizado que insere os resultados das avaliações em larga escala. Um desses exemplos é a Provinha Brasil.

Poderíamos questionar uma possível relação do PNAIC com a flexibilização. Ainda que este programa se direcione aos primeiros anos de escolarização, fica visível sua finalidade pautada na ordem da prevenção em relação a possíveis distorções idade-série que podem vir a ocorrer. Assim, é necessário criar avaliações desde a mais tenra idade para corrigir o fluxo escolar, prevendo “[...] estratégias de acompanhamento especial às crianças que, em relação aos objetivos esperados, estejam precisando de apoio pedagógico mais intenso e diferenciado” (BRASIL, 2012, p. 35). Para isso, os estudantes devem ser atendidos de modo diversificado, e a escola deve utilizar estratégias singulares que se adaptem às particularidades dos indivíduos que precisam de apoio mais intenso e diferenciado. Para isso, o PNAIC também sugere a estruturação de programas que ampliem a jornada escolar.

Compreendo a estratégia de *aceleração*, além de uma estratégia que sustenta a tecnologia da flexibilização, como um modo de o Estado minimizar os custos que um estudante representa para os cofres públicos, pois a repetência e a evasão representam um aluno que não está *fluindo*, não está *rendendo*, o que não é econômico. Deste modo, para diminuir ou até evitar a evasão escolar, tais estratégias contemporâneas focam na permanência do estudante, onde parece preferível que ele se mantenha na escola, mesmo sem aprendizagem, do que seja eliminado por ela.

Assim, o que está em jogo não é a qualidade da educação, mas uma otimização do fluxo de formação dos estudantes, juntamente com a ideia de que o volume de gastos de um Estado obediente aos pressupostos neoliberais da economia deve ser o menor possível. Nessa direção, programas de *aceleração* e correção de fluxo, ao serem implantados sem modificar outras questões curriculares da escola, mostram uma desresponsabilização do Estado por maiores investimentos na educação, uma vez que este opta pelo estabelecimento de políticas paliativas, onde um exemplo é o próprio Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Por meio de práticas de correção e ações de *aceleração*, que entendo como uma intervenção para diminuir o abandono escolar, os indivíduos têm sido produzidos como sujeitos passíveis de transformação por uma perspectiva normalizadora. Essas normas e subjetividades aplicadas em um panorama de correção fornecem condições para a instauração de uma aprendizagem constante:

Ao promover ou potencializar a abertura do indivíduo ao aprender, é possível incitar sua disposição a novos e cambiantes saberes e convencê-lo a governar-se, tanto pela necessidade de recuperar o tempo perdido, quanto pela verdade da aprendizagem articulada à matriz de experiência inclusiva (LOPES; MORGENSTERN, 2014, apud MORGENSTERN, 2016, p. 26).

As práticas de correção conduzem os indivíduos a uma autocorreção quando investem na *aceleração* da aprendizagem, fazendo com que estes compreendam que devem gerenciar suas próprias condutas. Tratam-se de práticas que normalmente ocorrem por meio de recuperações, aulas de reforço, progressão parcial, entre outros. Essa flexibilização que as práticas de correção acabam reforçando capturam os sujeitos pelo simples discurso de que eles devem acompanhar quem está na idade *normal*²⁵ e na série *correta*.

Os mecanismos de normalização utilizados para a manutenção de todos na escola fazem com que os sujeitos se movam, necessitem se adaptar e interagir com os outros de modo flexível. A partir disso, a condução de suas atitudes, tanto em relação aos outros (a onde deveriam estar), quanto em relação a si mesmos (onde realmente estão), faz com que os sujeitos se sintam culpados e fracassados por não estarem acompanhando os outros.

Conter a distorção idade-série, a repetência e os altos índices de evasão escolar faz com que se possa amenizar o risco de colocar em xeque o projeto de desenvolvimento econômico do país. Desse modo, a flexibilização curricular alia estratégias de *interesse* e *aceleração* como potentes estratégias de regulação, onde se defende que todos aprendam, mesmo que para isso o currículo seja flexibilizado. Isso demonstra uma vontade de corrigir o sujeito, corrigir o sujeito que não está na idade-certa; corrigir o sujeito que possui dificuldades de aprendizagem; corrigir o sujeito que trabalha e estuda pela noite. Compreendo essas práticas como inscritas em uma perspectiva de governo de si, onde os sujeitos passam a conduzir a conduta dos outros e a de si mesmos.

²⁵ Se na disciplina era possível distinguir o normal do anormal, nos dispositivos de segurança a normalização ocorre de outro modo: existe “[...] uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação da normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008a, p. 83).

Preciso destacar, ainda, que muitas foram as possibilidades observadas nos excertos analisados e que poderiam ser desdobradas no âmbito da flexibilização curricular: a formação docente mais inovadora, o sistema de avaliação, a relação com a família e com o Estado, a questão do mercado de trabalho e as subjetividades que são produzidas por meio das práticas flexíveis, uma vez que a flexibilização age, também, sobre o sujeito. Conforme eu ia selecionando os excertos dos artigos me pareciam infinitas as possibilidades de leitura e análise que eu poderia realizar a respeito da flexibilização. Como nunca é possível dar conta da totalidade, adentrei em determinados aspectos, sendo que alguns deles, pelas minhas vivências e leituras acadêmicas realizadas, foram os que mais me interessaram.

A flexibilização apareceu como uma tecnologia que objetiva incluir todos na escola, sendo os estudantes os principais alvos das estratégias de *interesse* e *aceleração* da aprendizagem para que concluam seus estudos. Por precisarem de tais técnicas, normalmente serão vistos, principalmente os que possuem maior vulnerabilidade social e os que trabalham, como pertencendo a uma zona de *risco* que exige intervenções.

Finalizo apontando que ao estudar a questão da flexibilização relacionada ao currículo, o conceito de racionalidade, aqui, apresenta crucial importância, uma vez que tais estratégias (*interesse*, *aceleração*) sempre serão vistas como orientadas por certos modos de agir. Castro-Gómez (2010) afirma:

[...] tais conjuntos de práticas são ‘racionais’ na medida em que propõem uns objetivos para os quais deve ser dirigida a ação, a utilização calculada de uns meios para alcançar esses objetivos e a eleição de umas determinadas estratégias que permitirão a eficaz articulação entre meios e fins ou, em sua falha, o uso dos efeitos imprevistos para uma rearticulação dos próprios fins. (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 34).

É essa dimensão estratégica das práticas que podemos compreender como tecnologias nos estudos foucaultianos. Assim sendo, penso ter conseguido explorar uma tecnologia de governo que opera na diminuição dos índices de evasão escolar: a flexibilização como princípio pedagógico. Ao considerar as estratégias de *interesse* e *aceleração*, percebo-as operando no âmbito da governamentalidade como formas de conduzir condutas onde podem ser presenciadas racionalidades que organizam e estabelecem novas práticas educativas. Vale ressaltar que a compreensão das formas de governo, as quais me apoiei para a análise desses fragmentos, implicam “[...] a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização” (CASTRO, 2009, p. 191).

As formas de racionalização produzidas pelas práticas são fundamentais para estudar as formas de governo de si e dos outros, ou seja, a governamentalidade, uma vez que a

racionalidade “[...] supõe a existência de certa lógica que opera tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas suas relações sociais e políticas” (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 11). Assim, além de orientar e gerir a conduta dos indivíduos, produzindo nele estados de transformação, as práticas são sempre racionais. Essa dimensão estratégica das práticas é que podemos entender como técnicas ou tecnologias.

Percebe-se que as tecnologias são parte integral da racionalidade das práticas, pois se colocam como meio calculado por uma ação para se chegar a certos fins (CASTRO-GÓMEZ, 2010). Onde há práticas em operação, há racionalidade, pensamento e técnicas sendo mobilizadas, por isso é possível perceber as estratégias postas em ação pela flexibilização no âmbito de uma governamentalidade, governamentalidade essa delineada por um conjunto de ações caracterizado pelo exercício de um controle sobre os sujeitos por meio do qual eles se vejam como cidadãos participativos e livres, como “[...] peças centrais no jogo democrático” (GALLO, 2012, p. 59). Para o desenvolvimento dessa racionalidade, tanto a liberdade quanto o controle se tornam fundamentais.

Dessa forma, enquanto a flexibilização curricular aparentemente abre novos espaços para a liberdade, para a satisfação imediata, ela automaticamente inventa outros mecanismos de controle. Os indivíduos não se tornam mais livres, mas as formas de assujeitamento são transformadas, abrindo pequenos espaços de liberdade e bloqueando outros. Essa forma de dominação não é nem melhor nem pior do que aquela existente em um currículo fechado, engessado e em uma educação tecnicista, por exemplo. Para Deleuze (1992, p. 220), nunca coube perguntar qual o melhor regime, o mais duro e o mais rígido, uma vez que em ambos se enfrentam as liberações e as sujeições.

5.2 A ESTATÍSTICA COMO INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO

“Está cientificamente comprovado”. Ao flertar com a verdade, tal enunciação é confundida com a própria verdade. Basta esta expressão para que todo e qualquer resultado - derivado de aplicação metodológica para validação de hipóteses - seja tomado como “a” real explicação, interpretação ou associação de elementos que se configuram como objetos de determinada investigação ou problematização. O desejo pela verdade faz com que a estatística seja utilizada como meio para validar limites entre o verdadeiro e o falso. Evidencia-se certo sensacionalismo em torno da comprovação estatística que, por sua vez, é determinante quando se trata de aferir certa cientificidade a algo.

Grande parte das formas de saber que emergiram na Modernidade apresentam status de verdade ao serem embasadas no método e, portanto, constituírem aquilo que denominamos de científico. Entre estas, as que se utilizam da comprovação numérica nos colocam, na maioria das vezes, em uma posição de indiscutibilidade. Quem ousaria questionar a matemática em sua pretensão pela exatidão? Nessa subseção de análise, a estatística será considerada como uma tecnologia de governo implicada na temática da evasão escolar.

Depositamos nossa confiança nos números. David Salsbur, em *Uma senhora toma chá... Como a estatística revolucionou a ciência do século XX (2009)*, dentre os inúmeros exemplos de aplicações estatísticas citados, traz um exemplo curioso: qual a probabilidade de uma senhora acertar se serviu leite sobre o chá ou chá sobre o leite? Em um experimento, por exemplo, podemos chegar a vários números que são utilizados para alcançar um valor *correto* ou uma estimativa. Mesmo sendo considerada fundamental em algumas áreas, as medições e as previsões são dispersas, não são precisas. A isso chamamos de probabilidade. Algo é provável, mas não certo. A ciência, defendendo que até a incerteza deveria ser calculada, vai criar um modelo estatístico que descreva “[...] a natureza matemática dessa aleatoriedade” (SALSBURG, 2009, p.28). Falo da probabilidade. Vejamos nos excertos a seguir.

A idade de saída da escola tem efeito significativo e reduz em 2,5% e 0,4% o risco de homens e mulheres, respectivamente, entrarem no mercado de trabalho. Cada ano adicional na escola, controlando-se pelas demais variáveis, produz um efeito positivo para ambos os sexos. Quanto mais se prolonga a permanência na escola, em detrimento da entrada no mercado de trabalho, pode-se supor que o estoque de capital humano acumulado por meio da educação formal garantirá melhor inserção no mercado de trabalho (C10, p. 121).

[...] a educação dos pais, particularmente a da mãe, apresenta uma associação positiva com a probabilidade de estudar e, espera-se, uma relação negativa com a probabilidade de entrar no mercado de trabalho e de ter o primeiro filho (C10, p. 115).

[...] a leitura realizada por meio de contato direto com os alunos evadidos, quando associada a leituras numéricas, também permite uma visão clara dos efeitos de medidas tomadas outrora pela instituição, além de mostrar, com grande margem de segurança, o seu andamento interno e os anseios externos, sinalizando tomadas de decisões mais eficazes (A2, p. 55).

Também para a probabilidade de continuar os estudos, as características individuais e de *background* familiar, que se mostram significantes são a idade, o gênero e a escolarização dos pais. Os meninos têm menor chance de progredir nos estudos do que as meninas em algo em torno de 0,9 p.p. e 1,2 p.p. Alunos atrasados também possuem menor chance de evoluir ao longo do ciclo educacional: um ano adicional no atraso escolar está associado a uma redução de 3,2 p.p. a 4,5 p.p. na probabilidade de continuar os estudos. Alunos com pais mais educados também tem maior probabilidade de progresso educacional e o impacto de um ano a mais na escolaridade do responsável eleva esta chance em cerca de 0,3 p.p. a 0,4 p.p (B13, p. 32).

A atratividade do mercado de trabalho local só parece afetar a probabilidade de continuar os estudos entre indivíduos que cursam o 2º ano do Ensino Médio: tanto a taxa de emprego quanto o salário dos jovens estão associados a menor chance de progredir para o 3º ano do Ensino Médio. A qualidade do ensino local se relaciona positivamente com a probabilidade de permanecer na escola, entre todas as séries avaliadas (B13, p. 32).

A questão da probabilidade de continuar os estudos, de ser mais ou menos provável continuar os estudos quando se trabalha, quando os pais são escolarizados ou até por questões de gênero, mostra o quanto a estatística, por meio do cálculo e análise dos eventos prováveis, passa a classificar a realidade objetivamente. Mais do que isso, as margens de segurança mostradas pelos números apresentam caráter de confiabilidade para quem lê, diferente se fossem utilizadas somente palavras. Além disso, o próprio conceito de evasão, nos excertos analisados, é sempre binário: ou o estudante está na escola, ou fora dela. É defendido que um indivíduo com um histórico familiar onde o estudo predomina terá mais chances de continuar os estudos.

Nesse sentido, quanto mais informações e detalhes dispusermos a respeito, mais efetivas serão as ações para conter seu risco. Devemos conhecer a população para melhor governá-la. Se os números governam, não é por se tratarem somente de números, mas pelo “[...] entrecruzamento dos discursos paralelos que circulam pelos relatórios para traçar o perfil e inventariar pessoas” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 126). Ademais, as “[...] distinções mais sutis dos agrupamentos internos na escolaridade permitem calcular melhor a população sobre a qual trabalhar e permitem, assim, aumentar as possibilidades de governança de inclusão e exclusão” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 124).

Ao pensar na estatística como instrumento para a validação, passo a apresentar a *numeramentalização* como uma potente estratégia utilizada pela estatística para validação de determinados assuntos. Compreendo a numeramentalização/numeramentalidade, conceito criado por Samuel Bello, como “[...] uma expressão que designe a combinação entre artes de governar e as práticas de numerar, medir, contabilizar, seriar e que, num viés normativo, orientariam a produção enunciativa de práticas sociais contemporâneas” (BELLO, 2012, p. 90). Mostrar e tornar algum dado visível por meio de uma tabela apresenta um poder de captura muito maior sobre os indivíduos do que uma infinidade de palavras aglomeradas em forma de texto. Se analisarmos em um viés cognitivo, mesclar números, texto e imagens em gráficos, pictogramas, tabelas, entre outros, reduz o esforço que o cérebro faz para compreender o que está sendo apresentado. Uma estratégia pautada em imagens, portanto, o que gera confiabilidade em quem vê.

Desse modo, percebo os dados estatísticos como potentes formas de convencimento para tratar da evasão escolar. Por meio destes, são produzidas *verdades* sobre os estudantes evadidos, de modo que se busquem, por meio de dados quantitativos, estratégias para solucionar determinados riscos. Tal como a governamentalidade, as práticas pautadas em cálculos, medidas e organizações acabam por orientar as práticas na contemporaneidade, uma vez que é quando o indivíduo se torna um objeto que ele pode ser descrito em detalhes. Assim, são aprofundadas as possibilidades de governar a população.

A estatística se desenvolveu na medida em que as mudanças que ocorreram no governo por parte dos Estados passaram a demandar a produção de dados sobre a população, sobre as riquezas, saúde e demais aspectos. Para Bello e Sperrhake (2016, p. 418), tratou-se de um momento que coincidiu com “[...] a invenção de poderosos modelos analítico-matemáticos em que se buscava transformar as qualidades dos fenômenos em quantificações e medidas, permitindo seu maior controle e previsibilidade”.

Traversini e Bello (2009) compreendem o saber estatístico em sua relação com a biopolítica, discutindo o modo pelo qual a estatística deixou de ser um instrumento meramente descritivo e quantitativo para operar, também, no governo da população. Assim, ela tornou-se uma disciplina totalmente quantitativa que toma como fundamento práticas e instrumentos de medida, disciplinando esse novo corpo que emerge no século XVIII: a população. Utiliza, ainda, números, taxas e índices – considerados domínios do saber científico – que atuam como tecnologias que operam na conduta dos indivíduos. Se espera, assim, um tipo de governo que tenha como objetivo alcançar uma pluralidade de objetivos, entre estes, manter todos na escola. Podem ser analisados alguns excertos dos artigos:

[...] cerca de 70% deixou de estudar para trabalhar e ajudar na renda familiar, aproximadamente 3,0 milhões de crianças menores de 16 anos estão trabalhando informalmente no Brasil, reforçando ou mesmo agravando a taxa de repetência escolar, que posteriormente leva ao abandono da mesma e esta situação as exclui da vida estudantil, limitando suas chances de crescimento humano e profissional e agravando questões sociais de capital e trabalho (A12, p. 32).

Os resultados dessa pesquisa destacam dois principais motivos que levam os jovens de até 17 anos a abandonarem a escola média: falta de interesse/motivação (40,29%) e falta de renda familiar (27,09%); outras motivações respondem por 31,73% das respostas (A5, p. 782).

Dos 3,6 milhões que se matriculam no Ensino Médio, apenas 1,8 milhões concluem esse grau. A taxa de evasão é de 13,3% no Ensino Médio contra 6,7% de 5ª a 8ª série, e 3,2% de 1ª a 4ª série. O Brasil tem, atualmente, 8,3 milhões de alunos no Ensino Médio, matriculados em 24 mil escolas – sendo 17 mil públicas – e metade destes, conforme o Ministério da Educação, não finalizaram seus estudos (A6, p. 40).

[...] temos hoje cerca de um milhão de estudantes da rede pública abandonando o ano letivo, sendo que aproximadamente 17% dos que abandonaram o Ensino Médio estão matriculados no noturno (A3, p. 89).

As análises e leituras realizadas por meio de dados que são transformados em números - e que, por sua vez, permitem leituras numéricas - possibilitam uma visão dos efeitos que são tomados para sanar essas problemáticas. Além disso, mostram uma *margem de confiabilidade* para quem lê, uma segurança que só os números passam, sinalizando que desse modo tomadas de decisão podem ser mais eficazes. São esses dados que irão produzir, ainda que tomando como complemento uma análise qualitativa, as políticas públicas na educação, pois os diagnósticos realizados são tomados como parâmetro para a implementação de políticas públicas na educação.

A probabilidade mostra algo que é possível prever ou que irá acontecer no futuro. Nesse sentido, quantificar o risco de que um estudante deixe de estudar ou conclua os estudos está relacionada, conforme Bernstein (1997), à medida da confiança de que algo irá acontecer. Os números “[...] permitem a expressão da noção de risco, pela apreensão do provável, fator chave do triunfo da cultura ocidental” (SENRA, 2005, p.35). A Teoria da Probabilidade e o conceito de risco estão intimamente imbricados, e os resultados dependem, entre outros fatores, da fidedignidade das informações e dos dados utilizados. Assim, pode-se calcular o que é visto como *normal* e o que está na *média* e nos *padrões aceitáveis*.

Pensando na qualidade e confiabilidade das pesquisas, começam a surgir, dia após dia, órgãos e institutos de pesquisa. Em 1966, por exemplo, no Rio de Janeiro, Brasil, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) cria o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas. Este centro foi a primeira iniciativa ampla realizada no país para “[...] verificação da aquisição de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível socioeconômico, e outras” (GATTI, 2009, p.9). Mas a preocupação ainda não era relativa ao ensino. Até então, as pesquisas pautavam-se na renda, economia, sexo e, mais adiante, na década de 1990, ocorre, na Educação Básica, a implementação de um sistema nacional de avaliação.

A partir de então, devido ao significativo número de estudantes evadidos e repetentes, bem como os números que indicavam um fracasso na educação, a falta de informações que se tinha sobre os alunos, onde moravam, suas idades, se trabalhavam ou não, quem eram seus pais, entre outras questões consideradas relevantes, levou o MEC a avaliar e orientar as políticas da Educação Básica. Foi lançando, em 1987, um projeto piloto de avaliação do rendimento escolar com provas que foram realizadas em 10 capitais brasileiras.

Nessa direção, podemos evidenciar o interesse do governo, dos institutos e dos administradores envolvidos com as políticas públicas pelas estatísticas em educação, uma vez que estas, enquanto “[...] expressões numéricas de coletivos, interessa[m] a todos que agem no e sobre os múltiplos; as estatísticas, mesmo partindo das individualidades, que as fundam, expressam coletividades” (SENRA, 2005, p.16).

A partir da governamentalização do Estado, quando emerge um novo modelo de racionalidade, a estatística vai ser concebida como um saber que vai fornecer dados indispensáveis para uma nova forma de governo. Nesse período, os procedimentos de quantificação, cálculos e medida serão o quadro a partir do qual Foucault vai situar a estatística, que se tornará conveniente com a emergência da população, diferente da soberania, que imperava até o momento.

Conforme Fimyar (2009, p. 38), Foucault vai redirecionar o seu olhar “[...] das ameaças exteriores ao Estado para os riscos internos que emergem em relação à população”. Além de utilizar o saber estatístico para conhecer a população, é por meio de políticas públicas, educacionais e assistenciais que o Estado vai agir sobre ela.

Foucault (2008b, p. 364) ainda argumenta que a estatística funcionaria como uma “[...] produção de verdade”, portanto, gerando confiança na tomada de decisões por parte dos governantes. Seja a estatística uma *tecnologia de governo* (BELLO; TRAVERSINI, 2009), seja a estatística uma *forma de convencimento* (RECH, 2015), o surgimento dessa ciência do estado permite a formação de uma racionalidade direcionada para a construção de riscos sobre os quais se deve agir.

A estatística permite “[...] uma liga de uniformidade e confiança em tono do qual os objetos são contados, o que possibilita que ordens de magnitude não afins sejam relacionadas entre si para estabilizar o que está em fluxo” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 117) e estabelecer parâmetros considerados aceitáveis. A racionalidade estatística não requer apenas dados quantitativos e índices, como também a administração de sujeitos considerados como pertencendo a zonas de risco e ameaça à sociedade, como no caso de estudantes evadidos, sobre os quais se deve agir por meio de uma lógica de prevenção.

Nos fragmentos dos artigos, podemos perceber que essa necessidade de prever e posicionar os indivíduos que estão fora da escola como sendo vulneráveis, ou trabalhadores, ou de determinado gênero, implica em determinadas ações que servirão para amenizar esse fim: “Não podemos quantificar o futuro, por ser desconhecido, mas aprendemos a empregar os números para esquadrihar o que aconteceu no passado” (BERSTEIN, 1997, p.7).

A utilização da estatística, nesses casos, pode funcionar como um instrumento de convencimento de práticas e políticas públicas contemporâneas. Ademais, pode fazer funcionar e inventar um problema sobre o qual pretende atuar, pois são sempre produzidas por institutos de pesquisa e financiadas por organizações centralizadas no governo. Isto é, por meio de uma razão política, que entendo como sendo a vontade de manter todos na escola, investem-se em pesquisas e estudos que mostram a *alarmante* situação do número de evadidos.

Desse modo, ela passa a funcionar como uma tecnologia de governmentação que se utiliza de saberes e procedimentos para situar locais com altos índices de evasão escolar como representando um *risco* para a sociedade. Analisar como a conduta dos sujeitos que se encontram na escola para que eles não entrem na condição de evadidos significa “[...] tomar a prática da gestão do risco como uma forma de governar que necessita do saber estatístico para tomar decisões” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p.143).

Sem utilizar os números e as imagens não seria possível fazer funcionar um discurso que produzisse efeitos desejados. O saber estatístico precisa se articular a outros saberes para se mostrar produtivo, isto é, ele não pode apenas mostrar o número de estudantes que se encontram fora da escola. Ele precisa fazer comparações, precisa que os sujeitos falem da evasão escolar, precisa convocá-los a uma mobilização e necessita que eles tomem esses dados como *verdades*, o que leva a estatística a produzir um controle sobre a capacidade de ler e escrever dos sujeitos. As estatísticas “[...] visibilizam um problema e dão a ele uma magnitude que, sem a objetivação em dados numéricos, talvez não pudesse ser percebida da maneira desejada” (SPERRHAKE, 2016, p. 112).

As habilidades, aptidões e conhecimento do indivíduo são vistos, na contemporaneidade, como “[...] elementos da economia e se apresentam como uma forma de capital que necessita de determinados investimentos” (LOCKMANN, 2013, p. 139). Nessa direção, estar na escola configura-se como condição de possibilidade para investir no *capital-humano*, alcançar o sucesso profissional, pessoal e se tornar um sujeito mais produtivo para o país, estado ou cidade.

Na figura 12, podemos visualizar os títulos de duas reportagens que abordam a evasão escolar e os riscos que ela poderia produzir na sociedade

Figura 12 - Reportagens sobre o risco da evasão escolar



Fonte: Elaborado pela autora a partir de manchetes retiradas de *sites* disponíveis no *Google*

A partir desses dados, para reverter a situação da evasão escolar, são criadas políticas públicas que agirão sobre esse risco que representam os alunos fora da escola, afinal, todos devem escolarizar-se. Para governar a população de modo mais econômico e eficiente, é necessária a produção de informações sobre esta para que se saiba onde investir, de que modo investir, quais as regiões mais problemáticas e qual a população que apresenta maior risco de evasão. Os números governam, mas “[...] não como ‘puros’ números, mas por meio do entrecruzamento dos discursos paralelos que circulam pelos relatórios para traçar o perfil e inventariar pessoas” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 126).

Conhecer a população de modo minucioso faz com que distinções sejam feitas e individualidades possam ser ordenadas: “As distinções mais sutis dos agrupamentos internos na escolaridade permitem calcular melhor a população sobre a qual trabalhar e permitem, assim, aumentar as possibilidades de governança de inclusão e exclusão” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 124). Assim, surge uma *economia de governo* por meio das informações estatísticas, uma vez que estas permitem saber onde, quando, como e sobre que perfil se deve atuar, onde e quanto precisa ser investido - podendo investir em áreas específicas e direcionadas - uma das características principais do neoliberalismo: governar menos para governar mais.

Existe, ainda, um caráter moral nos dados numéricos (BELLO, 2012), se por moral compreendermos “[...] um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e às comunidades por intermédio de aparelhos prescritivos diversos – como podem ser as instituições educativas, as associações científicas, instâncias públicas de gestão [...]” (BELLO, 2012, p.25). Para o autor, essa moral exerce importante papel no processo de conduzir condutas, uma vez que as estatísticas fazem aparecer e tornam visíveis determinados princípios que devem ser seguidos. Disseminam *bons resultados* e *boas práticas* que funcionam como regras a serem seguidas. Assim, somos levados a avaliar e decidir quais regras seguir. O caráter moral

dos números opera nessa *conjuntura normativa*, tornando-se uma boa razão e um “[...] princípio de conduta desejável à constituição do bom professor” (BELLO, 2012, p.25), da boa escola, do bom ensino.

Não importa se tais números e dados são verdadeiros ou falsos e se representam o número de adolescentes que se encontram fora dos muros escolares. No momento em que são apontados os motivos, os dados, quem são esses estudantes, se trabalham, se são carentes, em que zona residem, se auxiliam na renda dos pais, entre outros, todos os olhares se dirigirão para estes aspectos. Aí que reside o poder da estatística como tecnologia de governo. Ao utilizar a *numeramentalização* como estratégia, *verdades* são produzidas.

Ao falar em *história da verdade* e na emergência de certos *jogos de verdade*, Larrosa (1994) sugere que no lugar de diferenciar o que pode existir de verdadeiro, de fictício ou de ideológico no discurso, deveriam ser identificadas e determinadas as regras discursivas nas quais tais discursos são estabelecidos. A questão nunca foi analisar a veracidade e falsidade dos discursos, mas as condições a partir das quais uma verdade se torna aceitável e possível. Interessa, aqui, analisar os efeitos que as *verdades* sobre evasão escolar produzem; os discursos que se impõe sobre outros e instauram uma ordem e uma norma que estabelece significados os mais diversos e diz o que é verdadeiro, o que é falso, o que é bom, o que é ruim, o que é certo, o que é errado.

Quando gráficos, tabelas e dados numéricos adquirem status de verdade e parecem ser óbvios aos nossos olhos, acabamos emitindo juízos de valor sobre o que é, o que não é e o que acreditamos que deveria ser, com base em ideias, valores e definições que são tomadas como *verdades* instrumentais. Acabamos definindo a evasão escolar por cor, gênero, classe social e procurando os culpados para esse processo.

Contudo, cabe salientar que não é a veracidade desses números que está em jogo. Reforço a ideia de que a estratégia de *numeramentalização* que a estatística coloca em jogo produz efeitos de verdade, uma vez que nos mobiliza, sensibiliza, convoca, incita a pensar a evasão escolar, dessa ou daquela maneira, colocando-a como um *risco* que deve ser sanado. Aí residem seus *efeitos de verdade*, efeitos no sentido daquilo que tais discursos podem produzir: produzem estatísticas? Incitam a população a se mobilizar pela causa? Talvez, as duas coisas, e mais. Tais discursos induzem a uma produção de verdade cujo efeito é unir todos por uma causa, produção esta que reside em sua habilidade de criar efeitos os mais diversos, que capturam os indivíduos, passando a integrar uma vasta rede discursiva que cria propagandas, iniciativas e estratégias de mobilização para uma sociedade que deve ser parceira, pois a educação é *uma tarefa de todos*.

5.3 A COOPERAÇÃO FAMILIAR COMO IMPERATIVO PARA MANTER TODOS NA ESCOLA

Para além da cooperação, visto que este conceito é articulado, nas análises que realizo nesta subseção, à família, ressalto que compreendo a instituição familiar não como uma unidade natural que pode ser caracterizada por seus laços biológicos; não como uma unidade imutável ou única, mas como uma instituição que pode assumir diversas configurações em sociedades específicas ao longo do tempo (ROMANELLI, 2016). Deste modo, não há família, mas famílias que sempre são múltiplas em seus arranjos, constituindo-se como realidades plurais ainda que apresentem características comuns²⁶.

Romanelli (2016), apoiado nas palavras de Göran Therborn (2006), define a família enquanto um grupo e/ou instituição: enquanto grupo a família pode assumir diversas formas, já enquanto instituição ela é regida por normas, valores e representações culturais. Além dessa pluralidade de configurações, em uma perspectiva foucaultiana, tanto a escola quanto a família podem ser concebidas como *instituições de sequestro*, onde por meio do exercício do poder múltiplos modelos de infâncias e juventudes são forjados. Tratam-se de duas instituições onde circulam discursos que engendram certos modos de comportamento e legitimam determinados conhecimentos, ensinando o que pode ser feito, pensado ou dito, como também o que não pode.

No que diz respeito à cooperação, o sociólogo e historiador norte-americano Richard Sennett compreende-a enquanto prática produzida por uma sociedade, como uma “troca em que as partes se beneficiam” (SENNETT, 2012, p. 15). Do latim *cooperare* (co = com, junto + *operare* = trabalhar), ela também é entendida como a ação ou ato de prestar auxílio e trabalhar com. Realizada sob objetivos estabelecidos por um grupo de indivíduos com interesses em comum, as práticas de cooperação que foram evidenciadas nos excertos analisados dizem respeito à cooperação da família para com a escola, que ocorre por meio de ações realizadas com o intuito de alcançar um objetivo comum (alcançar uma meta, melhorar um índice)

Compreendo a articulação da instituição familiar e da instituição escolar produtiva quando ocorre por meio de ações de cooperação e de auxílio, pois tais instituições atuam por meio de práticas normativas e engendram uma série de estratégias de colaboração que visam o

²⁶ Por reconhecer essa pluralidade de arranjos que pode ser a família, suas dinâmicas também variam de acordo com a cultura, a escolarização, o gênero, entre outros. Assim, a unidade doméstica também envolve “[...] a socialização dos imaturos, os cuidados com eles, a sua ressocialização contínua e a dos demais familiares, uma vez que a vida familiar é um processo de incorporação constante de alterações provenientes da esfera pública, tanto da área econômica quanto da política” (ROMANELLI, 2016, p. 79).

governo dos estudantes: “A família – aparelho estrito e localizado de formação – se solidifica no interior da grande e tradicional família-aliança” (FOUCAULT, 2014a, p. 305).

Destaco que mesmo que a família e a escola sejam esferas de convivência distintas, é possível verificar o ponto em que estas duas instituições se articulam, se organizam e se fortalecem. A discussão que envolve a realidade de ambas é corriqueira em filmes, em discursos pedagógicos, em novelas, entre tantos outros meios. Nestes, o caráter natural e legítimo que representam é reforçado pelo senso comum: “todos temos que ter uma família”; “sem escola não somos nada”. Liev Tolstói (1928-1910), por exemplo, já afirmava que “A verdadeira felicidade está na própria casa, entre as alegrias puras da família”. A hegemonia e naturalização do discurso sobre uma condição de felicidade vinculada à família sempre acaba por se sobressair.

Figura 13 - Algumas reportagens sobre a relação da família com a escola

RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA: UMA PARCERIA IMPORTANTE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A importância da família e da escola no processo de ensino e aprendizagem.

Entrevista: “Família e escola precisam caminhar juntas: ambas querem o melhor para as crianças”

Família e escola: mãos dadas pela educação

Central Press 12/02/2019 Educação

Escola e família: parceria para ajudar no aprendizado das crianças

“Nem os pais devem deixar a escola totalmente responsável, nem o colégio pode responsabilizar os pais”, explica pedagoga

Comunicação pode aproximar família da escola, sugere pesquisa

Família precisa ganhar voz, e escola, repensar práticas para conhecer melhor pais de alunos, defende especialista

A importância da parceria escola-família na formação de valores (parte 1)

Família Experiências 8 min read

De casa para a escola e da escola para casa: como fazer essa aproximação

Trazer a família para perto deve fazer parte da filosofia da escola

Escola e família: como cuidar dessa relação

Reconhecer qual é o papel de cada um contribui para uma escola mais aberta aos pais. Nos casos em que a família se ausenta, não se pode abandonar o aluno.

Escola e família: hora de firmar a parceria

Para que os pais possam trabalhar pela aprendizagem da garotada, a comunicação entre você e eles precisa ser eficiente. Vale se desarmar de preconceitos e melhorar os momentos de contato pessoal e as mensagens escritas. Saiba como

Diálogo entre família e escola deve começar antes de surgirem problemas
POR CAIO ZINET

Fonte: Elaborado pela autora a partir de manchetes retiradas de sites disponíveis no Google

Trago esses excertos com o objetivo de trazer à tona algumas visibilidades sobre tal relação, evidenciando o caráter de naturalidade e legitimidade que a articulação destas duas instituições, a família e a escola, vem assumindo atualmente e o quanto os discursos sobre esta parceria mostram-se importantes quando falamos do sucesso escolar dos estudantes. Verifiquei, na naturalização desta relação entre família e escola, nos artigos que analisei, uma maneira potente de governar tanto os estudantes quanto suas famílias com o objetivo de manter todos na escola.

Deste modo, assim como nas reportagens, as relações de confiança e parceria entre a escola e a família também podem ser observadas nos fragmentos que seguem:

Para superar os desafios que enfrentam, hoje, [as escolas] uma das alternativas é promover a colaboração entre escola e família (B29, p. 29).

Sabe-se que entre a família e a escola sempre haverá conflitos. Portanto, é preciso que as partes envolvidas nesse processo saibam manter uma relação significativa, que busque um sentido real do contexto escolar, ou seja, que haja uma boa parceria entre família e escola (C7, p. 5).

[...] a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem para a influenciam a formação do cidadão (A28, p. 242).

A família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas (B29, p. 29).

A escola não deve agir isoladamente, mas, sim, estabelecer relações com outras instituições ou famílias a partir das dificuldades encontradas [...] As relações familiares e educacionais são interdependentes, ambas devem possuir fortes e saudáveis vínculos. (A28, p. 244).

[...] a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social (B29, p. 21).

Em cada um desses fragmentos é demonstrado o papel que a família apresenta na vida escolar dos sujeitos, onde a aproximação, o diálogo, o cuidado, a parceria, a comunicação e o estar de mãos dadas cristalizam um ato importante no cotidiano escolar do estudante. A família e a relação que se espera que ela estabeleça com a escola para diminuir algum problema, tal como violência, a evasão escolar, uma dificuldade de aprendizagem, entre tantos outros, coloca-a em um patamar de responsabilização pelos atos. A parceria esperada também visa a diminuição de determinados problemas pelos quais a escola pode, efetivamente, passar, e a ideia é que se a relação entre estas duas instituições for produtiva e ocorrer de modo significativo, o sucesso escolar é mais certo.

Mesmo se vencermos todas as batalhas para adotar as melhores práticas educacionais, perderemos a guerra caso as mesmas não contem com apoio e ação dos estudantes e seus pais (C6, p. 50).

A *batalha* só poderá ser vencida com apoio dos pais. Isto significa que ainda que não ocorram problemas em relação às práticas escolares, o apoio dos pais é imprescindível para alcançar o sucesso escolar. Vale destacar que me valho, nesta subseção, de discursos que narram a escola do ponto de vista do seu compromisso com a mudança social, mas ela tem sido narrada de diferentes formas ao longo da história, assim como a família. Portanto, um pequeno recuo histórico parece interessante para compreender como a relação entre a escola e a família se modificou ao longo dos anos, pois tal recuo fornece pistas para compreender de que modo chegamos a naturalizar a relação família-escola, embora esse não seja um dos meus objetivos e eu não pretenda me estender.

Ainda que a família possa assumir outras configurações, Jaques Donzelot, em *A polícia da família*, destaca que no século XVIII a família passou a ser concebida como *ponto de apoio* “[...] para fazer refluir para ela os indivíduos levados, por seu desregramento, a interpelarem o Estado como instância responsável politicamente por sua subsistência e por seu bem-estar” (DONZELOT, 1986, p. 58). Neste período histórico, a família vai se tornar um *alvo* que assumirá as queixas vindas de quem era contra o arbítrio familiar. Sua autonomia passa a se tornar crucial, dado que ela passa do status de dependente para família que passa a ter influência legítima, um espaço arquitetado que permite o controle de todos. Essa nova esfera criada, a família celular, irá atuar diretamente no modo como se educam as crianças. É na entrega do corpo das crianças à escola que se estabelece uma potente aliança: a aliança família-escola. O que se constitui é um núcleo restrito e afetivo da família: *a família célula*, uma *família-canguru*, uma vez que o corpo da criança passa a ser visto como um elemento nuclear do corpo da família (FOUCAULT, 2002).

De 1840 até o final do século XIX tem-se, ainda, a emergência de leis que protegem a infância, fazendo com que normas obriguem as famílias a vigiar e cuidar seus filhos para que estes não sejam alvo do Estado. Donzelot (1986) aponta que, nesse período, surgem diversas profissões de cunho social, todas que tem como alvo cuidar da infância e tirá-la do perigo: assistentes sociais, orientadores e educadores, portanto.

Uma aliança entre a família e a escola, que funcionaria com o objetivo de transferir os corpos infantis para as escolas, poderia ser uma alternativa potente. A simultaneidade, gradualidade e universalidade, pilares sustentados por Comenius (1997) em seu ideal pansófico, somente poderiam ser alcançados com a aliança entre a família e a escola. Nessa direção, a

existência de um programa de universalização do ensino somente seria possível se existisse um acordo entre os que eram naturalmente encarregados da criança e entre os que eram efetivamente encarregados do aluno.

A aliança entre essas duas instituições, portanto, funcionaria como um potente dispositivo para alcançar a universalização. Além de ser responsabilidade dos pais, para Comenius (1997), a educação deve ser responsabilidade de especialistas, uma vez que muitos pais não possuem o tempo necessário para educar seus filhos. Como faltavam habilidades, tempo e espaço aos pais, era necessário um lugar apropriado para os estudos. Ademais, a educação, se fosse de inteira responsabilidade dos pais, se tornaria inútil, uma vez que o correto seria instruir a juventude em grupos mais numerosos.

Comenius (1997) via nas escolas oficinas da humanidade que transformavam os homens em *homens de verdade*. A existência das escolas é justificada pelo fato de que se um pai, por exemplo, não pode cuidar de tudo que é necessário à administração doméstica - se ele precisa de uma roupa, vai ao alfaiate, se ele precisa de um prego, vai ao carpinteiro -, porque não levar as crianças à escola? Os especialistas sabiam o melhor modo de educar a criança e os jovens, por isso os pais poderiam confiar suas crianças a eles e vários colaboradores.

Se a educação é um assunto de especialistas, a criança passa a emigrar da escola para a família, da família para a escola. Klaus (2004) aponta que ainda na atualidade ocorre um período de adaptação na educação infantil, tanto da família, quanto da criança em um novo ambiente, pois é a escola quem dita as regras quando os estudantes nela se encontram. Logo, junto com eles, também suas famílias precisam se adaptar. O que pressupõe essa migração de um lugar para o outro? Para Narodowski (2001, p. 52-53):

[...] a educação escolar só pode se desenvolver, de modo harmonioso, sob o acordo tácito entre pais e professores acerca das responsabilidades que correspondem a cada um, dentro dessa divisão de funções. É preciso que os pais cedam – a partir de um contrato implícito que aceita e legitimidade do saber dos professores – seus direitos sobre o corpo de seus filhos.

Além de ceder seus direitos sobre o corpo dos filhos e aceitar a legitimidade do saber dos professores, com o passar do tempo outras responsabilidades recaem sobre a família. A escola é a segunda casa dos alunos, e essa aliança garante a manutenção do ideal comeniano em todas as suas possibilidades. Na chamada escola materna, visto que são os pais os responsáveis pela educação das crianças, Comenius (1997) escreve um pequeno livro com as tarefas que serão descritas para os responsáveis, contendo as coisas necessárias à formação das crianças, como palavras e gestos que devem ser usados, chamado de *Guia para o ensino na escola materna*. Tal como Comenius distribui esse guia com o objetivo de aconselhar os pais e mães como educar as

crianças, instruindo as famílias das suas responsabilidades e deveres em relação a elas, o MEC distribuiu um guia denominado *Educar é uma tarefa de todos nós* (BRASIL, 2002), guia este distribuído para 20 milhões de famílias brasileiras na terceira edição da Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola*: “Um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças” (BRASIL, 2002, capa). Revistas, reportagens, novelas e livros, na forma de tratados práticos de educação, já nos mostram como agir e ensinam pais, professores e comunidade o que deve ser feito e pensado quando se trata de educação, prescrevendo formas de ser um professor ideal e um pai e uma mãe exemplares na contemporaneidade.

Nessa aliança, para Narodowski (2001, p. 53), não existem “[...] mecanismos de coação dentro do que a escola estabelece para garantir a permanência das crianças na escola”. Um dos motivos pelos quais os mecanismos de coação não existem se dá pelo fato de que a família e a escola são instituições iguais e apresentam condições equivalentes, isto é, possuem um objetivo comum, por isso estabelecem uma aliança.

Embora essa aliança não seja recente, com o passar dos tempos outras responsabilidades recaíram sobre a família. O bom desempenho dos alunos, a gestão dos riscos e uma aprendizagem eficiente, bem como o controle da evasão escolar, passam a se tornar responsabilidade das famílias.

[...] o envolvimento dos pais no processo educacional seria uma das mais importantes condições do bom desempenho escolar (B5, p. 17).

[...] faz-se necessário que a escola conte com a colaboração de outros contextos que influenciam significativamente a aprendizagem formal dos alunos, incluindo a família (B29, p. 27)

Na medida em que as instituições escola e família compartilham seus interesses em desenvolver seus papéis, mediante as suas respectivas responsabilidades, ambas contribuem significativamente para o processo educativo, bem como para o desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno (C7, p. 5).

Os pais supervisionam e acompanham não somente a realização das atividades escolares, mas também adotam, em suas residências, estratégias voltadas à disciplina e ao controle de atividades lúdicas. Estas ações permitem a eles analisarem, identificarem e realizarem intervenções nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos filhos (B29, p. 27).

Promoção do aprofundamento das relações entre escola e comunidade, principalmente no que diz respeito à interação com os pais, a fim de que os mesmos sintam a importância da escola e passem a se preocupar mais com a vida escolar do aluno, orientando-o e incentivando a sua permanência na escola (C4, p. 131).

[...] é de suma importância que os gestores estabeleçam e promovam uma política de interação entre a família e a escola para que haja uma troca de informação sobre o comportamento e desempenho dos filhos. Assim, a escola precisa procurar se informar sobre aquele aluno que abandonou os estudos, os motivos de sua evasão e principalmente, buscar maior participação da família na educação dos filhos (C7, p. 5).

Tais instituições [família e escola] devem buscar novos métodos e terem os mesmos objetivos. Só assim é possível desenvolver um trabalho focado no desenvolvimento do sujeito, em todos os aspectos. Neste sentido, é preciso que a escola e a família fortaleçam cada vez mais os laços que as unem no processo de aprendizagem (C7, p. 6).

Na família, há o reconhecimento do papel dos pais, irmãos e outras pessoas que convivem com a criança ou adolescente e sua contribuição para o desenvolvimento geral e acadêmico (B29, p. 27).

Nesses fragmentos, já é possível perceber uma exacerbação da participação da família para um melhor desempenho dos alunos nos estudos. Trata-se de uma parceria que implica em um compartilhamento de responsabilidades, diferente da aliança estabelecida por essas duas instituições quando da emergência da escola obrigatória.

Enquanto na modernidade existia uma distinção nítida das responsabilidades dessas duas instituições, uma vez que era a família quem educava e era a escola a encarregada, legitimamente, da questão do saber, na contemporaneidade, as responsabilidades são compartilhadas para a gestão dos riscos e solução de problemas educacionais. A família somente enviava as crianças à escola e estimulava o gosto pelos estudos; a escola somente recebia os estudantes e traçava os caminhos que seriam percorridos para chegar a determinados resultados. Na perspectiva comeniana, tanto a família quanto a escola cultivavam o amor das crianças pelo estudo, isto é, a parceria entre as duas era estabelecida para garantir a escolarização e a universalização do ensino.

No âmbito de políticas educacionais, por exemplo, a família é apontada como solução para problemas educacionais, e uma maior participação da família na vida escolar dos filhos se mostra como ideal para superar a evasão escolar. Um exemplo pode ser evidenciado analisando dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), que entre 2004 e 2005, ao analisar os dados do SAEB para conhecer algumas questões do sistema educacional brasileiro, apontou a importância de investigar as famílias desses estudantes. Por meio do INEP, o MEC realizou uma pesquisa por meio de grupos focais em Belém, Recife, Curitiba e Rio de Janeiro na primeira etapa da pesquisa. Na segunda etapa, foram entrevistados 10 mil pais ou responsáveis em todos os estados brasileiros. Segundo a pesquisa, a baixa escolaridade, renda e formação familiar são aspectos que contribuem para o baixo desempenho dos estudantes.

Um pouco mais adiante, no final de 2008, a Fundação Itaú Social, ao realizar uma revisão de literatura de pesquisas nacionais e internacionais sobre a relação ente família e desempenho escolar, apontou a família como sendo responsável por 70% do desempenho escolar dos estudantes, situação que mostra que a família é cada vez mais responsabilizada por promover a

educação das crianças. Deste modo, tais discursos contribuem para reinscrever a relação entre os pais e filhos, prescrevendo modos de gerir, cuidar e se relacionar com as crianças.

São prescritas normas de como a família deve agir, e é reafirmada a importância da escola enquanto uma instituição implicada na mudança social. Assim, na medida em que agora a família também é responsável pelo sucesso e desempenho escolar dos filhos, a escola passa a se responsabilizar, também, pela educação, que deveria, conforme discursos que ainda insistem em separar essas duas instituições, *vir de casa*.

Essas práticas de auxílio por parte da família sobre a aprendizagem dos estudantes tem sido alvo de estudos e análises no campo da sociologia de educação recentemente. Resende (2013), ao realizar um levantamento de estudos realizados no Brasil sobre a relação das escolas e das famílias, aponta que o dever de casa reforça a parceria da escola com a família. Já Carvalho (2004), ao estudar o reforço escolar, que atende demandas tanto da família, quanto da escola, levanta a hipótese de que este vem sendo constituído como o que a autora chama de *sistema educativo na sombra*, visto que se trata de um ambiente informal paralelo ao sistema escolar, o que acaba por reconfigurar a escola formal.

A respeito disso, podemos adentrar no campo das pedagogias *psi*, que ao defenderem a autonomia, a emancipação e a libertação dos estudantes - pedagogias estas que são combinadas com as reformas neoliberais da educação, da formação dos professores e do currículo - tratam-se de pedagogias que são utilizadas como estratégias de governo das famílias, da escola e das crianças. Isto porque a família passa a adquirir uma expertise sobre a educação e também sobre o desenvolvimento das crianças, aumentando o controle sobre elas na medida em que se dividem as responsabilidades com a escola. Para Rose (1998), adquirir uma expertise está diretamente vinculado à necessidade de instrumentalizar a capacidade que cada sujeito tem de se autogerir e reformular as responsabilidades dos *experts* quando se enfrenta determinado risco.

Nessa direção, médicos, psiquiatras, assistentes sociais e professores, por exemplo, tem adquirido maior responsabilidade não tanto pela correção dos indivíduos, mas pela administração dos riscos que eles poderiam representar. O experto produz discursivamente regras a serem adotadas para o autogoverno de modo que se o fracasso ocorrer ele recairá sobre o próprio indivíduo. Tal expertise é exigida da família, que deve saber como lidar com a rotina do estudante, como funciona o processo de aprendizagem, como auxiliar nos deveres de casa, qual o modo *correto* de conversar com os filhos sobre os estudos, entre tantos outros. Isto requer que os indivíduos cada dia mais se instrumentalizem e exerçam o governo de si e dos outros.

A expertise é, para Rose (1998), a forma, por excelência, pela qual somos governados e nos governamos. A ação sobre as escolhas dos sujeitos e as intervenções coercitivas que visam o governo da subjetividade não ocorrem de modo direto, por meio da repressão, “[...] mas através da persuasão inerente às suas *verdades*, das ansiedades estimuladas por suas normas e das atrações exercidas pelas imagens da vida e do eu que ela nos oferece” (ROSE, 1998, p. 43-44). Desse modo, nos regulamos a nós mesmos, e os mecanismos de governo nos constroem como participantes ativos de nossas vidas. Não somos, portanto, dominados pelos interesses do poder, mas moldados, educados e convidados a mergulhar em uma espécie de pacto entre objetivos pessoais e objetivos socialmente valorizados.

O governo age através de uma "ação à distância" sobre essas escolhas, forjando uma simetria entre as tentativas dos indivíduos para fazer com que a vida valha a pena para eles e os valores políticos de consumo, rentabilidade, eficiência e ordem social. Isto é, o governo contemporâneo opera infiltrando, sutil e minuciosamente, as ambições do processo de regulação no interior mesmo de nossa existência e experiência como sujeitos (ROSE, 1998, p. 43, grifos do autor).

Aos professores, estes devem aconselhar, cuidar e praticar a *pedagogia do amor*, pois a *escola é a segunda casa dos estudantes*, ou seja, não se pode ignorar que a escola necessita do envolvimento dos pais no ambiente escolar. Podemos perceber, ainda, nos fragmentos abaixo, que *não é só a família* a responsável pela educação:

[...] **não é só a família** que se impõe como instituição primária básica na vida de qualquer ser humano; **o ambiente educacional também possui papel essencial** (A28, p. 242, grifos meus).

[...] **a família não é o único** contexto em que a criança tem oportunidade de experiência e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. **A escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo** (C7, p. 5, grifos meus).

Aqui, fica nítido um pedido de socorro vindo da escola e do corpo docente: *famílias, eduquem suas crianças*. Também existe um pedido de socorro vindo da família para as escolas: *hey, não somos os únicos responsáveis pela educação das crianças*. Com a responsabilização que tanto a escola e a família têm adquirido, assim como pelas novas configurações que a sociedade adquiriu, a escola e os professores muitas vezes possuem mais contato com os alunos do que os alunos com seus pais. Assim, a escola passa a ir além do ensino, da aprendizagem e da questão cognitiva, passando também a educar.

Já na contemporaneidade, outras questões começam a se desenhar para a parceria família-escola. No contexto da governamentalidade neoliberal, essa relação é reinscrita e

reinventada, ganhando outros contornos (KLAUS, 2011). Firma-se a parceria e as responsabilidades para gerir os riscos, fiscalizar os recursos e auxiliar na aprendizagem. Isso se dá pelo esmaecimento das fronteiras entre público e privado e pelos novos contornos da organização social. Para Hardt e Negri (2001, p. 207), a distinção entre o dentro e o fora são cada vez menores, sendo substituídas “[...] por um jogo de graus e intensidades, de hibridismos e artificialidades”. A relação entre público e privado também foi alterada, uma vez que devido à crescente privatização do espaço público, a própria organização social se reconfigura. A respeito disso, podemos ver em Rose (1997) que no início do século XX ocorre uma redução de privacidade de esferas particulares, tais como a empresa e a família. O neoliberalismo imprimirá outros significados que permitirão examinar a organização social de outra forma, uma forma de governo que “[...] acarretou o estabelecimento de diferentes redes de responsabilidade e reconfigurou os fluxos de responsabilidade e confiabilidade em aspectos fundamentais” (ROSE, 1997, p. 36).

Já na perspectiva da família, se esta é autogovernável, autogestora e sobre ela recaem outras responsabilidades (diferentes das responsabilidades a ela atribuídas no período da Modernidade), a aquisição de diferentes expertises para cuidar dos filhos tem relação direta com a tentativa de responsabilizar a família pelo insucesso dos alunos na escola. Tal insucesso pode ser uma eventual reprovação, uma nota baixa ou, o que interessa nesse estudo, a evasão escolar, onde a família é constantemente corresponsabilizada, juntamente com a escola. Vejamos nos excertos abaixo:

[...] os pais não valorizam a escola como deveriam e esperam dela muito mais do que ela pode oferecer: “esperam que a escola eduque seus filhos para a vida e a escola não dá conta de tudo isso, pois **a família precisa fazer sua parte**” (A3, p. 112, grifos meus)

Sabe-se que **a estrutura familiar tem um forte impacto na permanência do aluno na escola, podendo evitar ou intensificar a evasão e a repetência escolar**. Dentre os aspectos que contribuem para isto estão as características individuais, a ausência de hábitos de estudo, a falta às aulas e os problemas de comportamento (B29, p. 27, grifos meus).

Apesar de culpar a si própria pela desistência dos filhos, a família percebe que existem outros fatores que, direta ou indiretamente, contribuem para aumentar os índices registrados em relação à evasão escolar (C7, p. 5, grifos meus).

Em muitos casos, **a própria família não destina o valor necessário à educação**, preferindo que o jovem trabalhe e ajude no pagamento das despesas familiares, não motivando a sua permanência na escola (A23, p. 210, grifos meus).

[...] a relação da escola com os alunos, com os pais e com a comunidade onde está inserida pode ter um efeito incentivador para a permanência do aluno na escola ou para seu afastamento (A17, p. 100).

Em decorrência dos problemas sócio-culturais presentes na sociedade, **os pais não aprenderam, ainda, a participar da vida escolar dos seus filhos**, dando a devida prioridade ao desenvolvimento escolar dos mesmos. Isto é evidenciado, principalmente, pelos baixos índices de rendimento escolar, o que faz parte, também, da problemática sócio-cultural presente na sociedade (A20, p. 12, grifos meus).

Parte da responsabilidade sobre o desenvolvimento escolar dos filhos passa a ser responsabilidade da família. Baixos índices de rendimento escolar, o fato de não motivar a permanência dos filhos na escola, a preferência pelo filho trabalhador, os índices de evasão, a repetência escolar, entre outros, passa a ser também culpa da família, não somente da escola e do Estado. A tecnologia da cooperação, neste sentido, que visa um auxílio mútuo entre as partes por meio da parceria, utiliza estratégias de *participação* da família na vida escolar dos seus filhos, ao mesmo tempo em que coloca em ação táticas de *corresponsabilização* no sentido de: nem somente a família, nem somente a escola, são responsáveis caso os riscos da evasão escolar, do fracasso escolar ou do insucesso escolar não sejam solucionados. Ambas são responsáveis.

Ao operar com o conceito de governamentalidade, pode-se evidenciar que as reuniões escolares, ao mesmo tempo em que são estratégias de *participação* e *corresponsabilização*, constituem técnicas de governo das famílias e comunidades. Tais práticas orientam as famílias e comunidades, conformando suas condutas na direção desejada. A família passa a ser parceira da escola no que diz respeito ao gerenciamento do desempenho escolar. Uma das consequências dessa parceria seria o que Dal’igna (2011, p. 118) denominou “borramento de fronteiras” e “alargamento de funções”, onde a família passa a frequentar a escola e auxiliar na tomada de decisões, bem como auxilia também na questão da aprendizagem. Tais processos se intensificam quando as próprias políticas públicas a atos que delas procedem reforçam a responsabilidade da família do que tem sido chamado de *sucesso escolar* no campo da educação (DAL’IGNA, 2011).

Além de participar e adquirir certa expertise e elementos para que aprendam formas de governo importantes de si e dos outros, o objetivo é constituir sujeitos cada vez mais autônomos, críticos e que se governem. Nessa direção, a importância dada à parceria deixou de ser questionada e está naturalizada, seja para melhorar o desempenho escolar, seja para culpabilizá-la. Mais do que tarefa da família e da escola para que essa aproximação ocorra, parte da responsabilidade recai também sobre educadores. Todos devem estar incluídos, firmando uma parceria.

Uma questão a ser levantada, aqui, é a forte tendência de desqualificação da escola pública e das famílias das camadas populares. Romanelli (2016) aponta que, ao desqualificar e

rotular as famílias, são desconsideradas as particularidades de seus modos de vida e, em um tom preconceituoso, elas acabam sendo taxadas de famílias que não cuidam dos filhos e de sua escolarização, pois *não aprenderam, ainda, a participar da vida escolar dos seus filhos*, porque *não destinam o valor necessário à educação*, entre outros. Essa representação negativa que incide sobre a família da camada popular e da escola pública não ocorre sobre uma família de classe média cujos filhos estudam em um colégio particular, por exemplo, mascarando uma realidade.

Ao analisar quatro teses e seis dissertações que estabelecem a relação entre família, escola, gênero e rendimento escolar, Carvalho (2004) analisa a acusação, por parte da escola, de que é a mulher, mãe, a responsável pelo baixo rendimento dos filhos. Ainda que nesta análise eu não tenha como objetivo focar em uma questão de gênero, acredito que a atuação familiar sobre a vida escolar dos filhos quase sempre é reduzida ao desempenho materno, o que reproduz concepções naturalizadas do senso comum que colocam o cuidado, a proteção e o acompanhamento dos estudos atribuídos à figura materna.

[...] o fator mais importante para compreender os determinantes do rendimento escolar é a família do aluno, sendo que, quando mais elevado o nível da escolaridade da mãe, mais tempo a criança permanece na escola e maior é o seu rendimento. (BRANDÃO, BAETA, ROCHA, 1983).

É comum a compreensão de que a evasão e a reprovação escolar são elementos condicionados pela família do aluno, onde quanto mais baixo o nível de escolaridade da mãe, por exemplo, mais tempo a criança permanece na escola. Nesse sentido, a família é apontada como um dos determinantes da evasão e do baixo rendimento escolar, seja pelas suas condições de vida, seja por não acompanhar o aluno em suas atividades escolares (B15, p. 114).

Ao corresponsabilizar a família pelo desempenho dos estudantes, tirando de *suas costas* a única culpada por uma eventual reprovação, evasão escolar e mau desempenho, a escola incita a família (acredito que principalmente a mãe) a se inteirar da educação do aluno, possibilitando a formação de um tipo desejável de conduta familiar que contribua para minimizar determinados riscos. Trata-se de uma tecnologia de governo pautada na cooperação que utiliza mais da ordem do controle e menos da disciplina. Lembrando que na cooperação, conforme Sennet (2011, p. 26, grifos meus), “[...] supõe-se que as **diferentes partes ganham através da troca, em vez de uma parte ganhar à custa dos outros**”.

Nessa direção, se primeiramente era a família a instituição que a escola almejava para a parceria, no decorrer do tempo tal parceria recai também sobre a comunidade:

Uma das dificuldades na integração família-escola é que **esta ainda não comporta, em seus espaços acadêmicos, sociais e de interação, os diferentes segmentos da comunidade** e, por isso, não possibilita uma distribuição equitativa das competências e o compartilhar das responsabilidades (B29, p. 28).

[...] apesar de a escola desenvolver aspectos inerentes à socialização das pessoas e ser responsável pela construção, elaboração e difusão do conhecimento, ela vem passando por crises vindas do cotidiano, que geram conflitos e descontinuidades como a violência, o insucesso escolar, a exclusão, a evasão e **a falta de apoio da comunidade e da família, entre outros** (B29, p. 29).

Promoção do aprofundamento das relações entre escola e comunidade, principalmente no que diz respeito à interação com os pais, a fim de que os mesmos sintam a importância da escola e passem a se preocupar mais com a vida escolar do aluno, orientando-o e incentivando a sua permanência na escola (C4, p. 131).

Uma das alternativas propostas por Sennet (2001) para fortalecer a cooperação é a prática do compromisso comunitário. A identidade e a sociabilidade indicam caminhos por meio dos quais a comunidade pode servir de sustentação. Práticas de cooperação entre uma comunidade podem promover comprometimento e confiabilidade, uma vez que possibilitam o compartilhamento de responsabilidades.

Na contemporaneidade, a comunidade surge como uma nova espacialização de governo (KLAUS, 2011), o que faz com que a família perca seu status de instituição privilegiada no governo da população.

A comunidade torna-se, assim, um local privilegiado para gerenciar os riscos e buscar segurança no mundo atual, mesmo que tal “comunidade” tão sonhada seja uma “comunidade” do *mesmo*, uma “comunidade” da semelhança, onde o que mais importa é manter os estranhos bem longe e defender o lugar ocupado em particular. (KLAUS, 2011, p. 121, grifos da autora).

São inúmeras as iniciativas e programas que procuram articular a relação entre a família e a escola (escola aberta, escola plural, escola cidadã). Ao analisar alguns materiais da Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola*, Klaus (2011) evidencia determinados dispositivos de governo que colocam o Estado sob uma nova lógica na contemporaneidade. A família e a escola, portanto, também inscritas nessa nova lógica, se reconfiguram e embora alguns elementos permaneçam nessas instituições, outros se redesenham e ainda existem os que desaparecem.

Essa Campanha visa incentivar a parceria entre sociedade civil e poder público para melhorar a qualidade do ensino público no Brasil. Um dos exemplos é a frase proferida pela atriz Fernanda Montenegro na primeira propaganda veiculada na TV para divulgar a 1ª e a 2ª edições da Campanha *Dia Nacional da Família na Escola*, “Educação é tudo”, juntamente com a frase “Educar uma criança é tarefa de todos, é um ato de amor [...]” (BRASIL, 2001), que

mostra como a ideia de *todos* convoca cada um de nós a assumir a tarefa de educar, proteger e cuidar das crianças.

Ainda existe o caso em que a parceria é consolidada de modo ativo na gestão escolar, buscando a diminuição da evasão escolar e da repetência e uma maior qualidade no ensino. As famílias e comunidades são mobilizadas no sentido de firmarem parcerias com a escola e com o Estado, dividindo responsabilidades no que diz respeito à educação por meio do ensino do autocuidado e cuidado do outro, uma forma produtiva de governo. Outra estratégia para criar laços é a participação nas reuniões escolares, onde a escola convida a família para a tomada de decisões:

Uma das estratégias que a escola pode usar para tornar a família sua aliada na educação é modificar a sistemática das reuniões que são feitas com os pais, uma vez que o convívio no contexto escolar revelou que geralmente os pais são chamados à escola para as reuniões de final de bimestre, quando são comunicados os resultados escolares dos alunos e os informes de interesse da escola (A3, p. 112).

[...] as formas de avaliação adotadas, bem como as estratégias para superar as dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem, de maneira a incluir a família, exigem que as escolas insiram essa discussão no projeto político pedagógico, como forma de assegurar a sua compreensão e efetivar a participação dos pais que é ainda um ponto crítico na esfera educacional (B29, p. 28).

Nestes excertos, percebe-se que a ênfase recai, agora, sobre uma família que deve ser gestora da educação, além de parceira. A ideia é que cada escola organize a melhor estratégia de aproximação e participação dos pais, instituindo a melhor forma de receber a família na escola, onde a participação nas reuniões escolares pode ser um meio de acesso. Quando a família é chamada para a tomada de decisões e para gerenciar os recursos da escola, ela acaba por reforçar uma comunidade local onde a gestão compartilhada de responsabilidades se torna fundamental (KLAUS, 2011).

O aparecimento da família gestora nas escolas (Associação de Pais e Mestres, elaboração conjunta no PPP) evidencia uma desresponsabilização do Estado de funções básicas, reinscrevendo-o. Famílias são convocadas a dividir responsabilidades com a escola, a serem parceiras das decisões e reforçarem a gestão. Ademais, a família fiscaliza medidas adotadas pela direção da escola e passa a dividir responsabilidades pelas escolhas feita fazendo com que, *com o esforço conjunto*, alcancem o sucesso (ideias naturalizadas). Na medida em que a escola investe em mecanismos de controle, investe também no governo das famílias e comunidade, uma vez que essa instituição não deve somente formar estudantes dóceis, “[...] deve também permitir vigiar os pais, informar-se de sua maneira de viver, seus recursos, sua piedade, seus costumes, minúsculo observatório social” (FOUCAULT, 2014b, p. 174).

No aparente contexto de gestão democrática da escola, participação das reuniões, da elaboração do PPP, o poder é exercido por uma minoria composta por pais, mestres, direção e representantes de turma, mantendo uma administração centralizada ao mesmo tempo em que se utiliza de um discurso de *democratização do processo educativo* para legitimar valores e interesses da escola. Os mecanismos de controle residem nas normas impostas pela gestão escolar, onde relações de poder são exercidas em procedimentos nem sempre visíveis, por meio da utilização recorrente do discurso da descentralização do poder com o objetivo de legitimar práticas em nome da própria democracia escolar e do projeto coletivo. Analisar criticamente esse discurso significa “[...] relevar que ele tem assumido uma configuração determinada, que favorece, pela aparência de negação dos centros do poder, práticas centralizadoras de gestão escolar” (GOMES; ANDRADE, 2009, p. 87).

Nessa linha, os conselhos de pais e mestres, as reuniões escolares e a participação da comunidade na tomada de decisões ocupam um lugar importante na ocorrência dos acontecimentos discursivos da escola, nos quais, embora apresentem uma coloração específica, um tom coloquial lá onde se materializam, se verifica a presença do *outro* que o pronuncia distante no espaço e tempo. Embora seja notável as intenções da escola no que diz respeito à democratização do ensino, estrutura escolar e qualidade da educação, todo discurso constitui um modo de ação e “[...] uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Assim, como todo discurso advém de um enunciado composto por determinada formação discursiva, pode ser constatado que o contexto da gestão democrática escolar controla, classifica, delibera e produz, e é realizado por meio de enunciados envolvidos em relações de poder. Mesmo sendo realizado por diferentes sujeitos que compõe a esfera social, tal como pais, mestres, coordenação pedagógica e comunidade em geral, todos possuem interesses específicos e, além de estarem posicionados ideologicamente, “[...] são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre diversas práticas e ideologias a que são expostas e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

As pessoas que compõe o conselho escolar e auxiliam na organização de determinados documentos escolares, tomada de decisões financeiras, pedagógicas, estruturais, entre outros, são sujeitos subjetivados por diferentes setores sociais, tais como:

[...] especialistas que desenvolvem estudos sobre a temática, assim como, concepções dos profissionais do ensino que idealizam uma determinada via de democratização; elementos veiculados pela mídia como referenciais de participação popular na

destinação da coisa pública; a perspectiva de gestão que figura no discurso dos gestores públicos, entre outros (GOMES; ANDRADE, 2009, p. 89)

Colocar a família e a comunidade como participantes dos processos de decisão possibilita que condutas sejam formadas, pois os pais devem saber que a educação é necessária, e é responsabilidade deles, ainda, que os estudantes se mantenham nas escolas.

Conforme Klaus (2011), é possível perceber uma hibridização entre o dentro e o fora: escola como segunda casa, como continuidade da família, escola aberta aos finais de semana e em horários diferenciados para a comunidade. A família não perdeu a importância, mas é reinscrita em uma nova lógica, uma vez que essas duas instituições possuem funções que se articulam e reconfiguram. Para Traversini (2003, p. 148):

Mesmo a parceria constituir-se em uma estratégia utilizada pela sociedade civil há mais tempo, com o neoliberalismo ocorre uma apropriação dessa forma de ação para solucionar os problemas sociais que estavam sob a responsabilidade do Estado. Com as parcerias, envolve-se, agora, o Estado e a sociedade civil em um mesmo compromisso: intervir nos locais para gerenciar o risco social.

Isso mostra uma sociedade cada vez mais governamentalizada e um Estado que se capilariza e vem sendo assumido cada vez mais dentro de cada um de nós (KLAUS, 2011). Pode-se evidenciar que a aliança entre a família e a escola funciona como instrumento de administração desses riscos. Tal aliança posiciona os sujeitos, crianças e famílias, como alvo de práticas assistenciais e educativas, permitindo o desenvolvimento de mecanismos de controle e regulação destes.

Garantir a escolarização de todos. Esse é o lema quando a relação entre família e escola é reinventada a partir de uma lógica de corresponsabilidade. Os próprios discursos que prescrevem o modo como a família deve se inserir na escola aumentam a responsabilidade que esta vem adquirindo no que diz respeito ao alcance das metas da escola. A valorização da cultura e o ensino orientado para temáticas que envolvem a comunidade, por exemplo, são estratégias que tornam a escola um ambiente que “valoriza” a comunidade e seu dia-a-dia. Desse modo, para Klaus (2011), o Estado é desresponsabilizado de certas funções básicas e a família é influenciada por uma série de práticas que interferem no sentido de *gerenciar os riscos*: “Saber que não estamos sós e que nossas aspirações pessoais são compartilhadas por outros pode conferir segurança [...]” (BAUMAN, 2003, p. 60). Para melhor gerir os riscos sociais, no entanto, a escola e a família compartilham responsabilidades, visto que o *sucesso escolar* passa a ser tarefa de todos, e sua busca pode se tornar mais fácil com a cooperação da família.

5.4 A COMPENSAÇÃO COMO UMA ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO

[...] a Escola atualmente é vista como um fator crucial na luta contra as desigualdades sociais (B5, p.17).

No contexto atual de políticas públicas da sociedade brasileira identifica-se a existência de diversos programas assistenciais que procuram minimizar as diferenças sociais e buscam contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária (A31, p.1520).

[...] as políticas educacionais tornam-se possibilidades de melhorias na educação para minimizar as desigualdades sociais existentes, diante do processo de globalização, mundialização vigente na ordem político-econômica mundial (A18, p.181).

Pode-se afirmar que o neoliberalismo e a globalização produzem efeitos nas práticas escolares compensatórias. Denominado por Harvey (2013) de *sociedade da acumulação flexível de capital*, por Deleuze (1992) de *sociedade do controle* e por Debord (1997) de *sociedade do espetáculo*, este novo modelo de sociedade que vem sendo implantada no neoliberalismo se articula cada vez mais ao que Foucault (2013) denominou *sociedade disciplinar*. Presenciamos a instauração de uma nova era que se caracteriza pelas diversas formas de controle sobre a vida e que vem sendo articulada às antigas instituições que operavam em sistemas fechados, como a família, a escola, a fábrica e a prisão.

Na pós-modernidade, os meios de comunicação de massa, o marketing, as redes sociais, por exemplo, tem sido os maiores instrumentos de controle social, produzindo modos de viver, de ser e de existir. Trata-se de um controle “[...] de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontinua” (DELEUZE, 1992, p. 220). Em tempos de neoliberalismo e gestão de riscos, diversas formas de controle coexistem simultaneamente e constituem uma forma muito eficaz de definir modos de ser, de estar e de existir em um mundo dito flexível e pós-moderno, baseado nas profundas desigualdades das relações sociais.

Lyotard (2004) fala de uma condição pós-moderna que se inaugura com o fim do processo de industrialização. Assim, a pós-modernidade seria uma condição de sociedades pós-industrializada, principalmente relacionada ao conceito neomarxista de capitalismo tardio que vigorou até meados da década de 1970. Associado a isto, emerge uma crise da verdade – ou de raiz epistemológica –, marcada pela crítica às metanarrativas, à metafísica e suas pretensões universalizantes.

Especialmente nos anos 1970 que as políticas públicas de caráter compensatório começam a surgir. Com o objetivo de integrar alunos atingidos pela reprovação ou evasão escolar, por meio dessas políticas passam a ser construídos determinados dispositivos de

integração desses alunos ao sistema escolar. A criação de programas compensatórios se dá em virtude das carências e déficits que apresentam os estudantes considerados não aptos à escola, seja por pertencerem a famílias carentes, por apresentarem dificuldade no ensino, entre tantos outros. Além de toda uma culpabilização pela qual a família passa - e aqui podemos perceber pontos de articulação entre a compensação e a cooperação familiar - presumia-se que, com o prolongamento de uma base comum a todos os alunos, a escola poderia exercer uma função compensatória, igualando as oportunidades dos diferentes setores sociais. Em suma, ao mesmo tempo em que prima por princípios de igualdade e equidade, as políticas compensatórias deveriam atuar como uma espécie de correção das lacunas deixadas pela insuficiência das políticas universalistas, onde pretendia-se equilibrar a balança que sempre favoreceu grupos hegemônicos.

Concebida como uma obrigação do Estado para com as classes desfavorecidas, uma vez que este deveria compensá-las para que estas conseguissem inserir-se no processo de escolarização, a compensação pode ser analisada, também, sobre outra vertente. Em tempos onde o neoliberalismo, o Estado mínimo e o estrangulamento do mercado de trabalho, dentre outros aspectos do capitalismo contemporâneo e do processo de globalização se tornam realidade, é crucial analisar os efeitos de políticas que visam integrar as crianças que *escapam do sistema*, visando incluir e fixá-las na escola para corrigir desigualdades (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005).

É necessário que alguns princípios se tornem *verdades* para o bom funcionamento de um sistema que prima pela liberdade, igualdade e fraternidade, onde determinados dispositivos são criados para reafirmar e integrar subjetividades cada vez mais voltadas para a integração de todos na escola. A escola, como nos mostrou Foucault (2014b), vem funcionando como uma potente instituição de aceitação da lógica capitalista cuja função não é punir e utilizar da coerção, mas corrigir e controlar o sujeito, posicionando-o em um processo de correção por meio de determinadas normas.

Nessa direção, a importância dada às políticas compensatórias ligadas à educação mostra o quanto determinadas práticas se mostram necessárias para inserir e incluir aqueles que *escapam* ao processo de normalização imposto pelo ambiente escolar, ou que não possuem condições financeiras de frequentá-lo (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005). Comumente apresentadas como ações de combate à miséria, as políticas compensatórias também são grande parte da popularidade dos governos de esquerda da América Latina, onde programas sociais compensatórios ganham importância e reforçam a imagem deste enfrentamento.

Na Bolívia, o governo de Evo Morales implementou o bônus escolar *Juanito Pinto* e o bônus *Renta dignidad* para os idosos. Na Venezuela, *Hugo Chávez*, quando presidente, criou as chamadas *Misiones Sociales*. Daniel Ortega, presidente da Nicarágua, criou o *Hambre Cero*. Já no Brasil, o Bolsa-Escola e o Bolsa-Família, implementado no Brasil por meio da Lei nº 10.219/2001 e Lei nº. 10.836/2004, se tornaram programas de transferência de renda criados pelo governo federal para dar apoio às famílias pobres, garantindo a elas direito à alimentação, saúde e educação. O Bolsa-Família consiste na transferência de renda mensal do governo às famílias cadastradas que se encontram dentro dos critérios de inclusão, visando promover a emancipação das famílias carentes. Deste modo, por ser necessário que o estudante possua uma frequência mínima na escola para que suas famílias recebam o benefício, trata-se de uma forma de diminuir os índices de evasão escolar e de tornar obrigatória a permanência dos estudantes na escola (BRASIL, 2014).

Nos excertos retirados dos artigos, pude verificar a ênfase dada aos programas de transferência de renda como medidas que auxiliam a combater os índices de evasão escolar.

[...] o viés financeiro do programa se revela como sendo “a principal” motivação dos pais e/ou responsáveis para incentivar os estudantes a permanecer na escola (C13, p.153).

Finalmente, eles [os programas de transferência de renda] foram considerados singulares por estabelecerem co-responsabilidades com o objetivo de melhorar os níveis educacionais, impedir a evasão escolar e o trabalho infantil e, ainda, melhorar os indicadores de saúde e nutrição (A16, p. 1506).

Taxa de evasão ou frequência escolar, por exemplo, são medidas sensíveis e com certa especificidade para monitoramento de programas de transferência de renda, na medida em que se espera verificar, em curto prazo, nas comunidades atendidas por tais programas, maior engajamento das crianças na escola, como resultado direto de controles compulsórios previstos ou mesmo como consequência indireta da mudança de comportamento ou da necessidade familiar (B7, p. 141)

Uma das iniciativas mais interessantes está em andamento na cidade de Maringá (Paraná), onde o prefeito entregou a gestão de grande parte das escolas públicas a cooperativas de pais e professores da rede pública que recebem recursos da prefeitura através de um contrato de gestão, que remunera a escola de acordo com o número de alunos que efetivamente frequenta as aulas. Apesar da oposição corporativista dos sindicatos, a experiência parece bem-sucedida, tendo reduzido drasticamente a taxa de evasão, principal problema do ensino público no país (A25, p.120)

Regressões controladas por características socioeconômicas na faixa de 7 a 15 anos de idade mostram que a chave relativa dos beneficiários potenciais do Bolsa Família evadirem a escola por motivos de insuficiência de renda caiu 18,21% em relação ao grupo de não elegíveis na fase de expansão do Bolsa Família. A redução dos motivos de frequência escolar por insuficiência de renda é consistente com a ideia de que o Bolsa Família diminui a restrição de liquidez que empurraria as crianças e jovens adolescentes ao mercado de trabalho (C6, p. 53)

O Programa Bolsa-Escola é visto como um apoio, na medida em que incentiva a permanência dos alunos na sala de aula, aumenta a participação dos pais e o interesse pela escola, conscientiza a família da necessidade da mesma, melhora o comportamento das crianças e pode representar uma ajuda financeira (B5, p. 13).

Aumentar a frequência do aluno na escola por meio da transferência de renda às famílias é um discurso que se sobressaiu nos artigos analisados. Ademais, os fragmentos analisados apontam que existe um impacto significativo de programas de transferência de renda para a educação, bem como o aumento do interesse dos pais na escolarização dos filhos, interesse esse que se daria, principalmente, pela transferência de renda. Aqui, já podemos analisar traços que articulam a compensação à cooperação familiar, visto que esse viés financeiro é evidenciado como sendo a principal motivação para uma maior aproximação das famílias, o que também representa o sucesso do programa. O foco desses programas deve ser as famílias pobres e vulneráveis, o que mostra que a compensação enquanto tecnologia de governmentação coloca em ação estratégias de *contenção* das crianças e adolescentes vulneráveis, para que não fiquem na rua, e *proteção* das classes subordinadas com o objetivo de minimizar as diferenças sociais, funcionando como um seguro social às famílias e contribuindo para a redução das taxas de evasão escolar presentes na escola.

A quase totalidade de leis municipais ou estaduais de adoção de Programas Bolsa – Escola não tem por objetivo levar à conclusão do Ensino Fundamental, mas tão-somente retirar crianças da rua”, o que reforça o caráter assistencialista desses programas em detrimento do seu impacto redistributivo. Há cidades onde se pratica o *turnover* dos pobres em função das restrições orçamentárias: uns são contemplados por um ano, cedendo lugar ao final desse prazo a outras famílias. Assim, uns passam a ganhar enquanto outros voltam a perder, em um jogo de soma zero, onde tudo é temporário, menos a miséria (B5, p. 2)

[...] o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa promove a abertura das escolas aos finais de semana para a realização das “oficinas”, onde são feitos trabalhos artesanais, eventos artísticos, culturais e esportivos com a participação das comunidades e dos jovens alunos. O incentivo à criação de grêmios estudantis e a participação dos jovens do Ensino Médio noturno nos colegiados escolares constituíram outro exemplo dessas ações, assim como o fornecimento de livros didáticos para todos os alunos do Ensino Médio nos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (B1, p. 280).

Essa característica pode trazer à escola um novo papel, o de *proteger* e *conter* os estudantes do meio social no qual vivem. Assim, se evitaria que eles entrassem na *delinquência* e no *mundo do crime*, uma vez que eles seriam retirados das ruas. Para que isso ocorra, as escolas são chamadas a criar ambientes com atividades integradoras, que articulem a comunidade local, os jovens e a sociedade civil. Uma forma de compensação, portanto, além das estratégias de *proteção* social e de *contenção*, relacionadas aos programas de transferência

de renda, está relacionada a um sentido mais pedagógico. Atividades integradoras realizadas depois do horário letivo ou até nos finais de semana, como música, dança, esporte, lazer, aulas de reforço, clubes de ciência, entre tantos outros, podem ser vistas como ativismos pedagógicos. Contudo, e fugindo um pouco do assunto da questão mais pedagógica, a questão da transferência de renda como compensação para diminuir a desigualdade social e a ideia de que a escolarização pode reduzir tais desigualdades merece ser aprofundada.

Antes de adentrar nas análises de alguns fragmentos que encontrei nos artigos, gostaria de pincelar como surgiu, no Brasil, a educação compensatória, e como ela foi sendo ligada, discursivamente, às camadas populares. Embora saibamos da infinidade de discussões do que tem sido conhecido como o grande problema educacional, a evasão e a reprovação escolar, muitas vezes tais temáticas tem sido discutidas de modo reduzido, uma vez que as problematizações feitas sobre estes assuntos não colocam em questão os inúmeros atravessamentos que as constituem, tais como o currículo, seu funcionamento, seus objetivos e finalidades, seus critérios de avaliação, entre tantos outros: nada disso tem sido levado em consideração.

Tradicionalmente, e como explicarei mais detalhadamente na próxima subseção, a ênfase é colocada sempre no próprio indivíduo, na família e até nos professores. Para Coimbra e Nascimento (2005), por exemplo, já é naturalizado atribuir a repetência e a evasão como responsabilidade dos que possuem dificuldade em aprender ou são vistos como não possuindo interesse pela escola. Até mesmo as famílias, como vimos na seção anterior, é vista como desinteressada e ausente, analfabeta e desestruturada em todos os sentidos, não possuindo condições de acompanhar seus filhos nas atividades escolares.

A evasão e a reprovação escolar são fenômenos relacionados ao fato de as famílias de baixa renda não conseguirem manter os filhos na escola ou não propiciarem a esses as matrizes culturais extraescolares necessárias para o sucesso na aprendizagem. Surgem assim programas de compensação financeira para melhorar a sustentabilidade dessas famílias e com isso sustentarem os filhos estudando, bem como políticas de não repetência que demandam o regime de progressão continuada (A21, p. 569-570).
--

A questões socioeconômicas influenciam as políticas públicas do país. A relação entre a evasão e o chamado fracasso escolar, em nosso país, foi fortalecida e fundamentada pela *teoria da carência cultural*. Continuo sendo enfática ao ressaltar o que não quero, e afirmo que não pretendo adentrar no estudo dessa ampla teoria, ainda que esta tenha produzido condições de possibilidade para atribuir aos mais vulneráveis as situações de mais propensos ao fracasso escolar. Estes que deveriam ser, portanto, corrigidos e inseridos pelo Estado por meio de

políticas compensatórias as mais diversas, seja de transferência de renda às famílias, seja de condições pedagógicas mais abrangentes.

Em voga nos Estados Unidos na década de 1960, a *teoria da carência cultural* (PATTO, 1999) entra em vigor nos países latinoamericanos quando da vigência das ditaduras militares, tornando-se a explicação mais plausível para o fracasso e a dificuldade de os pobres se adaptarem ao sistema escolar ao tentar analisar, de modo científico, por que as classes mais vulneráveis, os negros e os migrantes, não iam bem na escola. Isso fortaleceu ainda mais a lógica da falta, uma vez que eram formadas turmas homogêneas com aqueles que possuíam dificuldades em ser alfabetizados, onde eram encontrados apenas os chamados *inaptos* e aqueles que possuíam algum *transtorno de aprendizagem*, mental ou alguma patologização. Na teoria da carência cultural, onde estariam misturados discursos racistas de ordem biológica e cultural, havia um preconceito difundido: o de que as crianças e adolescentes de classes populares eram carentes de cultura erudita e, embora se utilize de termos suaves, a teoria discrimina a criança e a concebe como detentora de distúrbios no desenvolvimento psicológico, posicionando-a como menos capaz do que a criança de classe média (PATTO, 1999).

Essas dificuldades exigiam uma série de alternativas e de técnicas especializados, principalmente da saúde. Novas táticas foram criadas e novas *verdades* foram sendo disseminadas sobre estes estudantes. Era necessário curar essa “doença que não dói”, como proferiu um aluno em pesquisa realizada em uma classe especial de uma escola pública no RS, por Fernandes (1983). Enquanto alguns estudantes foram sendo posicionados discursivamente como desqualificados e incompetentes, determinados saberes médicos, científicos e pedagógicos passaram a se impor universalmente para explicar as dificuldades de escolarização.

Uma medida educacional compensatória criada nos anos 1970/1980, por exemplo, foram as classes anteriores à alfabetização, a pré-escola. Essas propunham ser uma medida preventiva que visava eliminar os déficits trazidos pelas crianças consideradas carentes. Os jardins de infância eram espaços que preparavam para a alfabetização a partir do entendimento de que os mais pobres deveriam ser compensados, isto é, preparados para ser alfabetizados, pois passavam por carências culturais as mais diversas, tais como carência por parte família, carências cognitivas, emocionais e psicológicas (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005).

Deste modo, é o pobre e o indivíduo vulnerável “[...] objeto de atenção social e de cuidados porque porta em seu corpo riscos à sociedade organizada e civilizada. É uma pária, uma espécie de bárbaro, carrega o perigo biológico, e pode ser vítima, a qualquer momento, da violência do Estado” (CASTELO BRANCO, 2015, p. 106-107). As políticas compensatórias

não são políticas de caridade, mas inserem os indivíduos em uma espécie de cuidado e atenção especial pois estes portam, em seus corpos, riscos à sociedade civilizada e à economia.

Assim, são as famílias e as crianças carentes que as políticas desejam compensar, funcionando como uma espécie de *seguro social*. Conforme um dos artigos analisados, os programas compensatórios “[...] foram apresentados como uma inovação por romperem com a tradição das cestas básicas e por realizarem transferências monetárias sem o requisito de prévia contribuição, como no modelo seguro social” (A16, p. 1506). A segurança como política, a segurança da pátria, o bem-estar dos indivíduos, ou seja, a seguridade social é um dos mais importantes aspectos do estado de governamentalidade, pois engloba, conforme Castelo Branco (2015), um conjunto complexo e articulado de instituições com efeitos econômicos frente às populações, como a saúde pública, a assistência social, as políticas compensatórias de educação, entre tantos outros. O lugar da segurança nas estruturas políticas e econômicas na contemporaneidade é imenso, e suas áreas de atuação vão desde as pensões até as compensações aos trabalhadores, o bolsa família, entre outros.

Sabemos que a sexualidade e a loucura foram temas específicos da vida social utilizados por Michel Foucault como uma opção metodológica em suas análises, análises estas que englobam uma série de práticas sociais e políticas que permitem compreender a relações de poder em curso. Nenhuma destas temáticas, conforme Castelo Branco (2015), se compara à magnitude da seguridade social, uma vez que esta engloba e diz respeito à toda a população. Foucault fala da posição da seguridade social no mundo político contemporâneo, e afirma:

O que acontece hoje? A relação entre o Estado e a população se faz essencialmente sob a forma do que poderíamos chamar de “pacto de segurança”. Antigamente o Estado podia dizer “eu vou dar um território a vocês”, ou: “eu garanto a vocês que todos vão poder viver em paz dentro de nossas fronteiras”. Hoje, o problema das fronteiras não é mais tematizado. O que o Estado propõe como pacto para a população é: “vocês estarão seguros (terão garantias)”. Seguros contra tudo o que possa ser tido como incerteza, acidente, dano, risco. Você está doente? Há a Seguridade Social! Você está sem emprego? Você receberá um seguro desemprego! Há uma crise catástrofe? Criaremos um fundo de solidariedade! Há delinquentes? Vamos assegurar para que se enquadrem, e também uma boa ronda policial. (FOUCAULT, 1994, p. 385).

Você não consegue passar de ano? Criaremos programas de progressão continuada. Sua família não possui dinheiro e você precisa trabalhar para auxiliar no sustento da casa? Criaremos o Bolsa-Família. A questão da segurança é ideal para gerir as populações e trabalhar em prol da ordem social e do bem-estar dos sujeitos. Tradicionalmente, a seguridade social protege os indivíduos contra determinado número de riscos, mas de 1946 até o presente

momento surgiram novas necessidades, e é perceptível uma aspiração das pessoas à autonomia, bem como a necessidade de conter fenômenos de marginalização (FOUCAULT, 2017)

Em *O Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008b) afirma que, segundo a lógica do capitalismo, não compete ao Estado interferir nas estruturas sociais, uma vez que a igualdade não pode ser adotada como objetivo em uma política social, pois a política social deve deixar a desigualdade agir. Esta é a razão pela qual, por exemplo, existem indivíduos que não participam do sistema de seguridade social, justamente por não precisarem. São indivíduos protegidos pelo capital e que possuem oportunidade de matricular seus filhos em escolas particulares, por exemplo. Já os indivíduos “assistidos” pelo Estado e pelo sistema de seguridade, são sempre atendidos e influenciados segundo as normas de certos grupos de influência. Trata-se de uma intervenção que apresenta “[...] as determinações feitas a partir da inclusão de categorias e grupos sociais que, de algum modo, foram admitidos no quadro daqueles que são social e economicamente passíveis de serem cobertos e assistidos” (CASTELO BRANCO, 2015, p. 105).

Os diferentes modelos de seguridade, portanto, não são iguais, tampouco universais. Em muitos casos, reforçam, reproduzem e até constituem diferenças sociais. Ao analisar os modelos alemão e francês de seguridade social, Foucault (2008a), nas aulas de 14 de fevereiro de 1979 e 7 de março de 1979, aponta que o modelo alemão privilegia o salário do indivíduo como algo que ele pode utilizar para se salvar dos riscos aos quais está exposto. O Estado liberal alemão não se dirige à população para realizar suas políticas sociais. Para os liberais alemães, a economia deverá funcionar no sentido de que todos tenham, individualmente, um salário suficiente para se garantir por si só contra os riscos que existem. Já no modelo francês, de caráter mais coletivista, toda a coletividade era responsável pela cobertura dos indivíduos (FOUCAULT, 2008a).

Se no modelo alemão primava uma individualização da política social, no modelo francês predominava a coletivização e socialização da política social. Não se tratava de assegurar aos indivíduos uma cobertura social dos riscos, mas de conceder, a cada um, possibilidades dentro do campo da economia dentro das quais eles pudessem assumir e enfrentar seus riscos. Seriam, assim, responsáveis pelos seus fracassos.

Voltando às análises dos programas de transferência de renda. Que estratégias eles colocam em prática?

No caso da evasão, os dados indicam impacto imediato e significativo do Programa sobre a educação dos municípios, o que certamente está relacionado à exigência do Programa da frequência dos alunos à escola como critério para que fosse feito o pagamento da bolsa à família (C8, p.106).
--

[...] o Bolsa Família vem contribuindo para a melhoria da situação de muitas famílias (FGV, 2012). Essas melhoras seriam decorrentes do aumento da renda, mas também das condicionalidades para permanência no programa, relacionadas com a educação e saúde (A31, p. 1520).

[...] aquelas crianças e adolescentes com até 15 anos em risco ou retiradas do trabalho infantil pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) devem ter frequência mínima de 85% da carga horária mensal (A8, p. 57).

O PBF possui ainda condicionalidades necessárias para a manutenção do benefício, sendo obrigação da família que crianças e adolescentes em idade escolar frequentem as aulas e cumpram com os cuidados básicos de saúde como vacinação e acompanhamento nos postos de saúde (A31, p. 1522).

A concessão dos benefícios dependerá do cumprimento, no que couber, de condicionalidades relativas ao exame pré-natal, ao acompanhamento nutricional, ao acompanhamento de saúde, à frequência escolar de 85% (oitenta e cinco por cento) em estabelecimento de ensino regular, sem prejuízo de outras previstas em regulamento (C13, p. 135).

A *condicionalidade* é uma das estratégias que a compensação colocará em vigor, visto que para receber o benefício os estudantes entre 6 e 15 anos devem se encontrar matriculados e, ainda, possuir uma frequência escolar de 85%. Já os jovens entre 16 e 17 anos devem ter frequência mínima de 75%, e as famílias beneficiadas não podem permitir que seus filhos menores de 16 anos trabalhem.

Ainda que existam efeitos positivos em qualquer sistema de seguridade, a condicionalidade pela qual os sujeitos estão expostos não permite, portanto, o exercício da autonomia e da liberdade em virtude da crescente rigidez de certos mecanismos de dependência. Enquanto se dá mais segurança às pessoas, elas se tornam, automaticamente, mais dependentes. Se colaborasse positivamente, a seguridade poderia abrir caminhos para relações mais ricas e diversificadas com os outros, consigo mesmas e com seu meio, assegurando a todos “[...] autonomia em relação a perigos e situações capazes de inferiorizá-lo ou submetê-lo” (FOUCAULT, 2017, p. 124).

[...] além da frequência obrigatória à escola, os pais ou responsável desempregados, mas não incapacitados de exercer atividades profissionais, devem comprovar inscrição em curso profissionalizante e/ou programa de emprego. Quando selecionadas, as famílias obrigam-se a fazer uma declaração de responsabilidade na qual o chefe da família se compromete a dar uma correta destinação ao benefício recebido (B5, p. 3)

Dar uma *correta destinação ao benefício recebido* também evidencia um modo de regular esses sujeitos, que precisam fazer uma prestação de contas do modo como esse dinheiro será gastado. Além da condicionalidade à frequência, as crianças menores de 16 anos não podem trabalhar. O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, o PETI, é um programa do

governo federal, desenvolvido pela Secretaria do Estado de Assistência Social, cujo objetivo é prevenir o trabalho infantil através da garantia da permanência e acesso das crianças e adolescentes na escola. Aumentam os programas de segurança, alimentação e saúde para grupos de risco, e os programas de transferência de renda à população carente são adotados como forma de manter a pobreza em índices considerados aceitáveis.

Quando Foucault (2017) se afasta da análise econômica e social, procurando uma ligação entre as escolhas morais dos indivíduos e suas relações com eles mesmos e com as instituições que os cercam, ele vai apontar uma relação de dependência que os indivíduos criam frente ao sistema de seguridade, uma vez que este revela-se como um fator de produção de assujeitamento, isto é, de perda de autonomia: “A racionalidade do governado não pode ser produto do acaso, resultado espontâneo de processos que escapam de exercício do poder, ao contrário, é preciso que a racionalidade do governado seja suficientemente suscitada, provocada e motivada pela e para obediência” (AVELINO, 2011, p.84).

Isso pode ser verificado devido as estratégias de *condicionalidade* que a compensação utiliza. Você vai receber o benefício *desde que* seu filho esteja matriculado, *desde que* ele não trabalhe, onde muito mais que uma possibilidade de liberdade, trata-se de um assujeitamento. Tratam-se de políticas que obrigam as pessoas a se adequarem às suas determinações, ao mesmo tempo em que pagam o preço em caso de inadequação.

Os sistemas de seguro social, que englobam as políticas compensatórias, “[...] impõem um modo de vida determinado através do qual os indivíduos tornam-se assujeitados, e toda pessoa ou grupo que, por alguma razão, não quer ou não pode ter esse modo de vida é marginalizado, devido ao próprio jogo das instituições” (CASTELO BRANCO, 2015). O sistema de cobertura social só poderia auxiliar os indivíduos se estes se vissem integrados, tanto em um ambiente de trabalho, quanto em um ambiente acadêmico ou geográfico, por exemplo. Estar matriculado em uma escola não significa, de fato, estar integrado a ela.

Trata-se de um conjunto de leis instável e móvel, cujas aspirações dos indivíduos não são levadas em consideração. Assim, eles são vítimas de um rigor burocrático e de determinações econômicas, pois são nítidos os distanciamentos existentes entre quem toma a decisão e para quem as compensações são destinadas, e são inúmeros os problemas enfrentados pelos cidadãos diante de todas as modificações de regimentos, leis e demais questões da seguridade social, onde eles passam a ser responsabilizados por possuírem uma doença, um estilo de vida determinado, por serem analfabetos, por possuírem algo que representa um risco para a sociedade ou até por não se comportam como deveriam se comportar.

Com base nessas considerações, Castelo Branco (2015, p. 109-110) destaca:

Segurança e insegurança, portanto, não se excluem, e todo um jogo temerário se desenvolve num horizonte sempre reatualizável de normas e decisões cada vez mais enrijecidas. Sempre um novo campo de excluídos surge a cada nova decisão médico-burocrática, e nele estão pessoas colocadas na potencial condição de elimináveis, por não mais serem assistidos em certas necessidades ou expectativas (CASTELO BRANCO, 2015, p. 109-110).

Nessa direção constato, ainda, que os serviços compensatórios não funcionam por imposição. Ainda que sejam acessados, muitas vezes, por aqueles que procuram ajuda, se inicialmente os sujeitos estranham a quantidade de regras e exigências às quais necessitam estar submetidos, uma vez que ocorre certa intromissão em suas vidas, com o passar do tempo eles acabam não somente se adaptando a essas regras, como também se sujeitando a elas. Os *experts*, professores, assistentes sociais, psicólogos, entre tantos outros agentes preocupados com o bem-estar da população acabam sendo vistos como uma referência que as famílias buscam quando não sabem como agir perante uma situação.

Deste modo, a relação que se produz é naturalizada pelas práticas sociais, e uma das implicações mais nítidas nesse processo é que as famílias pobres são governadas na direção desejada, sendo direcionadas sobre como agir e lidar com seus filhos com base em um arquétipo de família idealizado. Nesse sentido, as famílias passam a ser culpabilizadas pelas crianças fora da escola, e a parceria por meio da cooperação, exemplificada na seção anterior, acaba por se intensificar.

As pessoas parecem estar dispostas a perder um pouco de sua liberdade desde que se sintam seguras: se sentir seguro significa estar segurado, ter previdência, uma bolsa, entre tantos outros. Foucault (2017, p. 125) chama isso de dupla-dependência: “[...] observa-se um efeito de estabelecimento de dependência por *integração* e um efeito de estabelecimento de dependência por *marginalização* ou por *exclusão*”. Trata-se de uma inclusão-excludente, onde os indivíduos se assujeitam para estar cobertos pelo sistema, mas ao mesmo tempo podem ficar desamparados conforme suas condutas, dependendo das decisões que são tomadas, de uma mudança na burocracia, entre outros.

Outras estratégias, além da transferência de renda, foram evidenciadas nas práticas pedagógicas como formas de compensar o atraso escolar, aqui articuladas à flexibilização.

No campo das políticas públicas, o governo do estado de São Paulo implementou, nas últimas décadas, projetos cujo mote é a diminuição da repetência, da defasagem série/idade e da evasão. Dentre os projetos, destaca-se a Progressão Continuada, implantada em todas as escolas públicas desse estado em 1998, reorganizando o Ensino Fundamental em dois ciclos de quatro anos cada (Ciclo I: 1ª à 4ª; Ciclo II: 5ª à 8ª), nos quais os alunos não podem ser retidos, à exceção dos faltosos (C3, p. 248).

[...] o PETI pressupõe a articulação entre as secretarias de assistência social e de educação, cabendo à última o papel de cuidar dos aspectos pedagógicos envolvidos no processo de implementação da “jornada ampliada”, ou seja, com o aumento do tempo de permanência da criança na escola (C8, p. 100).

Hoje, políticas governamentais de cunho educacional e/ou social, tais como a progressão automática entre séries, que promove a redução da distorção entre idade e série, e o programa Bolsa Família, contribuem tanto para universalizar o acesso ao Ensino Fundamental como para conter a evasão estudantil (A15, p.780).

No caso de o estudante não seguir um percurso escolar no tempo legalmente estabelecido, o sistema precisará adotar estruturas alternativas que permitam que seu retorno, como são as escolas de segunda oportunidade ou, no caso brasileiro, de Educação de Jovens e Adultos-EJA (A5, p. 776).

O Programa Escola Plural, que previa a progressão continuada como forma de avaliação, foi paulatinamente se ampliando aos anos finais do Ensino Fundamental até atingir todo o Ensino Médio. O referido Programa se propôs a organizar a escola segunda uma nova lógica temporal, adotando o ensino por ciclos de formação (B1, p. 279).

O Projeto “Acertando o Passo” destinou-se àqueles que pararam ou estavam atrasados nas séries dos Ciclos do Ensino Fundamental. Ou seja, o referido projeto tinha como principal objetivo fazer com que alunos “atrasados” e desistentes concluíssem a etapa do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série (C11, p. 103-104).

Tanto os programas de transferência de renda, quanto as políticas públicas que aceleram ou visam aumentar o tempo de permanência dos estudantes na escola, funcionam como uma estratégia de compensação que visa solucionar, conter ou mascarar inúmeras mazelas sociais às quais estes jovens vulneráveis encontram-se submetidos. Já o PROEJA, o EJA, o Programa Escola Plural, a Escola de tempo Integral, entre outros, foram pensados para atender os grupos que ficaram à margem dos processos de educação, tentando equilibrar os princípios de igualdade e equidade, pois o acesso à cultura, educação, saúde e demais aspectos sempre foi privilégio de grupos hegemônicos. Deste modo, tais políticas posicionam os estudantes com distorção idade-série como sujeitos com direito à profissionalização e uma educação de qualidade, devendo estes serem compensados.

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerias da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária (B26, p. 1028).

Ademais, como o excerto B26 aborda, essa escola que *substitui a família* tem como objetivo *não o conhecimento, e sim a ocupação do tempo e a socialização primária*. Assim como verificado na cooperação familiar, os programas que compensam os chamados *desprivilegiados* têm como foco muito mais as relações do que as aprendizagens. Tratam-se de mecanismos eficientes, transparentes e considerados justos para compensar as desigualdades

regionais, que utilizam políticas imediatistas e, muitas vezes, clientísticas. Os estudantes lembram positivamente dessas atividades de integração e característica socializadora da escola, contudo, é difícil pensar em um modo de transformar esse ativismo pedagógico em um projeto que tome como partida as vivências desses jovens se a relação deles com o que a escola oferece é meramente compensatória e acrítica, pois apenas reconhece as condições adversas em que ele vive.

Talvez, em uma perspectiva de intencionalidade pedagógica, consigamos, utilizando este interesse por momentos de socialização, abordar temas que tenham relevância tanto para os alunos quanto para os professores em seu planejamento curricular (C9, p. 17)

Na esteira dos trabalhos de Fabris (2007), a escola poderia ser vista como um clube social onde os estudantes estabelecem encontros, participam de atividades recreativas e, de vez em quando, assistem algumas aulas. A escola se reconfigura e funciona a partir de outras lógicas e vai adquirindo outras funções. Deste modo, ao parecer com um clube para os alunos, mantê-los dentro dela também significa afastá-los do ócio, das ruas, das drogas, do perigo aos quais estariam submetidos se não a frequentassem. Por isso, são postos em ação mecanismos que ampliam a permanência dos estudantes na escola e, com isso, evita-se a evasão escolar. Por meio de práticas mais flexíveis diminui-se, também, a repetência, o que reforça a obrigatoriedade de todos passarem pela escola, utilizando formas cada vez mais sutis e leves. Nessa perspectiva, os programas compensatórios têm papel fundamental nas práticas educacionais de gestão da vida, igualando as oportunidades dos diversos setores sociais por meio da tecnologia da compensação. A educação integral, por exemplo, baseia-se no binômio educação-proteção social (SABOYA, 2012), apresentando novos modos de gerenciar a escola, onde uma articulação com a comunidade se faz necessária.

Nessa lógica de incluir todos, a escola funciona como uma instituição que possibilita a prevenção dos jovens pobres no mundo do crime e em outras situações consideradas ilegais, adotando estratégias de *contenção* e *proteção* de crianças e adolescentes dentro de um espaço fechado. Sem a escola, portanto, o destino dos indivíduos já estaria traçado: “[...] geograficamente definidos antes mesmo de nascer, reprovados de imediato, eles são os “excluídos” por excelência” (FORRESTER, 1996,)

Para mascarar as estatísticas, visto que os índices de evasão e repetência ainda continuavam altos, um dos dispositivos de integração educacional que funciona como uma espécie de *inclusão por exclusão* e que se instalou a partir de 1990 é a *promoção automática*, resgatada com o nome de regime de Progressão Continuada. Por meio desse regime, os alunos eram promovidos às séries seguintes independentemente do seu desempenho, por meio de

experiências compensatórias que traziam como argumento técnico “[...] a flexibilidade no tratamento dos conteúdos curriculares, a percepção da aprendizagem como processo, superando a visão compartimentada e mecânica da seriação” (FUSARI et al, 2001).

Esse regime de progressão continuada ou de aprovação automática faz parte de um programa criado em 2004, denominado Correção de Fluxos Escolares, sugerido pela LDB nº 9.394/96. Tal programa prevê uma série de dispositivos pedagógicos que visam diminuir a evasão e a repetência tentando manter uma relação *ideal* entre a série frequentada e a idade do estudante, promovendo o aluno independente do seu desempenho. Contudo, é válido destacar que embora esse regime tenha diminuído a reprovação, ele se caracteriza por um sistema de enganação coletiva, visto que muitos alunos não dominam as habilidades mínimas exigidas pela escola.

O chamado insucesso da escola, em articulação com a educação compensatória, vem produzindo alguns efeitos, pois acaba por instituir determinada inferioridade de uns sobre os outros. Para Coimbra e Nascimento (2005, p. 5), a inferiorização

[...] fortalece a individualização e justifica a exclusão. Diz-se que o Estado tem cumprido seu papel, preocupando-se e investindo na formação de profissionais, em programas e projetos especiais. Entretanto, a resposta esperada não ocorre, o que se apresenta é o contínuo fracasso das crianças pobres, dando margem a que se conclua que na pobreza habita a carência, a falta, a inferioridade; enfim, que a exclusão é um resultado natural e esperado.

Ainda que a proposta seja coerente em relação ao desenvolvimento do aluno enquanto processo contínuo, ritmos de aprendizagem e organização dos sistemas de ensino por ciclos de aprendizagem, a questão é quando os alunos são promovidos independentemente de seu desempenho, chegando aos últimos anos dos ciclos sem dominar habilidades básicas exigidas pela escola, o que resultaria na inclusão de alunos apenas pelo aspecto burocrático e material, mas excluindo-os no que diz respeito a reais condições de aprendizagem, sucesso e permanência no sistema escolar.

Sobre a EJA enquanto modalidade de ensino compensatória, os artigos analisados apontam:

Toda e qualquer política ou programa destinado aos sujeitos da EJA consiste, necessariamente, em se pensar na e com a diversidade para que, de fato, se efetive o direito à educação mediante uma coerente política de acesso, permanência e condições de conclusão do aluno jovem e adulto. O processo seletivo, portanto, deve pautar-se na clara compreensão das especificidades da EJA e, no caso do PROEJA, da sua relação com a Educação Profissional e o Ensino Médio a fim de garantir a democratização no acesso universal, que equivale a uma concorrência entre iguais, membros de um mesmo universo, neste caso: estudantes com distorção série/idade e que não concluíram o Ensino Médio (A29, p. 81).

[...] PROEJA, política de cunho compensatório cujo objetivo é favorecer o acesso de cidadãs e cidadãos brasileiros que foram expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola. O objetivo é não somente elevar o nível de escolaridade, como também oportunizar formação profissional em nível técnico para minimizar o problema da elevação da renda (A29, p. 76).

Em um processo que tem início na década de 1990 e é marcado pelo enxugamento dos gastos públicos, a EJA é apresentada na promulgação da LDB, lei n. 9.394, que extingue a “[...] distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a EJA ao ensino básico comum” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.122). Somente três décadas mais tarde os jovens a partir de 14 anos foram inseridos nesta lei, uma vez que anteriormente a EJA era destinada apenas aos adultos. Com as pressões dos órgãos de financiamento internacionais, que emprestavam verbas e investiam no Brasil desde que a evasão escolar e os índices de escolarização diminuíssem, incluir os jovens na EJA aumentaria, ao menos por um tempo, a média de escolarização do país.

A desvalorização das políticas públicas de formação de professores e falta de investimentos e precariedade de recursos destinados à EJA muitas vezes impossibilita a continuidade de propostas e projetos na área. Ademais, são reafirmados discursos de que a EJA seria apenas uma ponte para a entrada no mercado de trabalho, para erradicar o analfabetismo, auxiliar os que possuíam dificuldade de aprendizagem e para diminuir a evasão escolar, o que agrega uma conotação negativa à EJA, minimizando suas potencialidades e considerando tal modalidade de ensino como sendo menos importante e destinada apenas às pessoas carentes com dificuldade em acompanhar a escola normal, reafirmando sua descrição de menosprezada e criando um segmento de exclusão.

Uma modalidade que *integra* estudantes de uma escola que apesar de lhes ter garantido acesso, não garantiu a permanência, torna a EJA, conforme Patto (1999), muito mais uma forma de corrigir a distorção idade-série, o que produz um mecanismo de exclusão que inclui *os excluídos no interior* e fixa os estudantes em um aparelho de normatização por meio de políticas que prometem mais do que podem cumprir, uma vez que, ao incluir, automaticamente acabam excluindo: trata-se do princípio capitalista da inclusão por exclusão (BOURDIEU, 1990).

Nessa direção, pode-se afirmar que a tentativa de incluir os sujeitos por meio de estratégias de *contenção, proteção e condicionalidade* acaba, na verdade, por excluí-los. As práticas compensatórias são tomadas como políticas de inclusão que reafirmam a dicotomia entre quem é bom e quem não é. Ademais, “[...] fazer com que a pobreza adquira as “habilidades

escolares” não garante a contrapartida real de sua “integração” posterior na sociedade salarial²⁷” (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005, grifos das autoras).

Lopes (2009) estabelece uma relação entre o neoliberalismo norte americano com a noção de expansão do Estado brasileiro, isto é, um Estado onipresente, que investe em políticas compensatórias, sociais e educacionais que visam a inclusão de todos e o empresariamento do sujeito. No neoliberalismo, as normas engendradas não têm como objetivo apenas “[...] posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado” (LOPES, 2009, p. 155).

Essa dinâmica capitalista e neoliberal é direcionada à proteção social, que visa diminuir as situações de risco, vulnerabilidade, carências e privações pelas quais os sujeitos passam, advindas do pertencimento a famílias pobres e não escolarizadas. As estratégias que visam incluir a todos continuam sendo classificatórias e têm fortalecido o quadro de desigualdade presente na sociedade capitalista, uma vez que não permitem

[...] que os segmentos subalternizados alcancem as exigências da escola, muito menos as do mercado de trabalho. [...] A formação escolar baseada nas práticas compensatórias tem tido a utilidade de ocultar as distorções do ensino e enfatizar a inferioridade de uns em detrimento de outros, apontando a inadaptação e a incompetência como marcas sempre individuais (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005, p.6).

Frente a esse cenário, a escola brasileira não é a mesma para todos. Estamos falando aqui das camadas populares e de classe média baixa, que ocupam a escola pública. A essas classes que tem sido destinadas as práticas compensatórias. Os filhos da classe média e alta, em sua grande maioria, ocupam as escolas privadas que possuem realidades diferentes da escola pública.

Finalizando este subcapítulo, o que a sociedade pode esperar de um indivíduo que não frequenta a escola, visto que quaisquer formas de escape do sistema escolar passam a ser vistas como transgressões às normas instituídas? Ao longo dos últimos 30 anos, foram citados alguns programas que objetivam reduzir os índices de repetência e evasão escolar no Brasil por meio de práticas compensatórias, entendendo tais práticas como pertencentes à lógica de funcionamento do capitalismo no sentido de integrar indivíduos que podem vir a se tornar um risco caso escapem da escola e/ou de outros aparelhos de normatização.

²⁷ Tal problematização pode ser encontrada com maior profundidade em Castel (1987).

5.5 A RESPONSABILIZAÇÃO COMO PRODUTORA DE CULPA

Conforme Rose (1998), o governo dos cidadãos se faz por meio da educação, que assume uma função crucial na condução de condutas de todos e de cada um. Além da mobilização pela qual a sociedade deve passar para auxiliar a manter todos na escola, existe uma responsabilização voltada ao próprio sujeito. Se vimos, até então, responsabilidades por parte das famílias, da comunidade e do Estado, as análises feitas a partir desse momento se direcionam ao próprio indivíduo, que é cada vez mais responsabilizado pelos seus atos.

Assistimos a uma influência grande da vertente neoliberal americana nas políticas públicas em educação no Brasil e na América Latina. Foucault (2008b) discorre sobre o governo neoliberal na vertente norte americana a partir das ideias da Escola de Chicago²⁸. Liderada por Theodore Schultz na década de 1950, bem como por outros professores que tinham como influência o paradigma econômico neoclássico e atuavam no departamento de economia da Universidade de Chicago, Schultz (1973) vai publicar um livro denominado *Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa*, nos EUA. Nessa obra, ele introduz um modo de analisar a economia que vai além do estudo dos mecanismos de troca, consumo e produção, que dominavam o pensamento econômico naquele período.

Gadelha (2009) aponta que essa teoria fornece pistas para pensarmos as condições de possibilidade da educação no presente. Ao considerarmos o processo pedagógico no interior da lógica dessa teoria, pode-se perceber como as modificações no campo da economia tem ganhado força na educação, uma vez que os investimentos em educação e políticas públicas destinadas a ela visam sempre atender as exigências do mercado, que estrutura as sociedades neoliberais (GADELHA, 2009).

Uma das principais características do neoliberalismo foi a definição do comportamento humano como sendo uma das tarefas da economia (FOUCAULT, 2008b). O foco dos estudos sobre governamentalidade neoliberal foram, portanto, pautados no modo de produção e acumulação do capital humano pelo indivíduo. A política educacional tornou-se, conforme Lingard (2004), elemento da política econômica. Determinados valores econômicos migraram para vários domínios da vida social e, ao se disseminarem socialmente, acabaram por ganhar um potente poder normativo, transformando subjetividades e criando *indivíduos-microempresas* (GADELHA, 2009). Nessa nova lógica capitalista, o capital humano se tornou crucial.

²⁸ A escola remetia, também, a um grupo de economistas influenciado por Milton Friedman, George Stigler e seus seguidores, a partir da década de 1960, que defendiam o livre comércio e rejeitavam o estado de bem-estar social.

Para o sociólogo Oswaldo López-Ruíz (2007, p. 18), o *humano* refere-se a “[...] um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, [que] adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista”. A economia política passou ter como objeto o comportamento humano, onde as competências, as habilidades e aptidões de qualquer indivíduo constituem o seu capital:

[...] esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (GADELHA, 2009, p. 149).

Quando a economia passou a se concentrar nos modos pelos quais os indivíduos produzem e acumulam capital humano, a escolarização foi concebida como fator estratégico a ser investido por essa nova forma de governamentalidade: somente a educação poderia garantir um aumento da produtividade dos sujeitos, como também a maximização dos seus rendimentos ao longo da vida.

Ademais, e se recuarmos no tempo, em virtude das descontinuidades que o período pós Segunda Guerra Mundial mostrou nas formas de governar a sociedade (modernização, invenção do Terceiro Mundo, modos de tratar a pobreza), bem como o “[...] início do processo de centralidade da economia e necessidade de capitalização de todas as classes econômicas” (KLAUS, 2011, p. 104), alguns estudiosos passaram a defender uma educação obrigatória, de qualidade e destinada às massas. Quando entraram em vigor as práticas de responsabilização – de todos e cada um – a educação nacional passou a ser tutelada pelo Estado.

Com base na teoria do capital humano (SCHULTZ, 1973), os valores econômicos passaram a migrar para diversos domínios da vida social, buscando produzir condutas cada vez mais flexíveis, inovadoras e competitivas por meio da educação. Surge, assim, o *homo oeconomicus*, visto como produtor de seu capital humano, empresário de si mesmo, não mais como parceiro de trocas de mercadorias como na economia clássica, o que mostra uma modificação na lógica de conduta dos sujeitos.

É exigida uma potência de individuação de cada um. O que está em jogo nessa forma de governamentalidade neoliberal é o desejo de transformar os indivíduos em sujeitos-microempresas (GADELHA, 2009) e comercializar as relações humanas. O indivíduo vale

enquanto valer o seu capital humano. Ele deve ser forte, uma vez que não há tempo e nem espaço para desespero, medo e fracasso.

Tomando como fundamento esses escritos, podemos constatar o quanto passamos a nos tornar responsáveis por produzir nosso sucesso por meio de nosso êxito profissional e pessoal. Somos chamados a produzir e aumentar sempre mais nosso capital humano, tendo um currículo recheado de habilidades, capacidades e aptidões. A responsabilidade é uma tecnologia que potencializa a governamentalidade neoliberal. Para isso, somos conduzidos por práticas e regras que nos inserem e nos fazem continuar no jogo econômico neoliberal, onde a educação é permanente e contínua, além de ser obrigatória e institucionalizada.

Observamos ainda no discurso dos docentes, ao apontarem os alunos como causa da evasão escolar, a reprodução dos pressupostos que prevalecem na década de 1970, os quais responsabilizavam o indivíduo e seu entorno pelo fracasso escolar (B19, p. 14).

Pensando no contexto do Ensino Médio, em uma pesquisa de âmbito nacional em que participaram mais de 50 mil alunos e 7 mil professores, foi constatado que o principal problema deste nível de ensino consiste no desinteresse dos alunos frente às atividades escolares. Neste estudo, sob a perspectiva do aluno, este problema foi apontado por 6 em cada 10 estudantes. Em relação aos professores, esta questão ficou ainda mais evidenciada, pois três quartos dos docentes entendem que o principal problema no Ensino Médio são os alunos desinteressados (B9, p. 262)

Os resultados dessa pesquisa demonstraram que o discurso da escola, representada aqui por seus docentes, ainda é o de culpar os jovens, os adultos e a família pela evasão escolar (B19, p. 16).

Em muitos casos, o problema reside nos alunos, menos propensos a uma aprendizagem devido a terem de trabalhar ou a um ambiente familiar menos estimulante (B24, p. 158).

Detectaram a presença significativa de pesquisas que concebem o fracasso escolar como fenômeno estritamente individual [...] (B19, p. 15).

Os alunos assumiram como deles o conflito imposto pela atual organização do trabalho: consumir a força e juventude na produção e, ao mesmo tempo, conseguir tempo e disposição para voltar à escola e responder às exigências do mercado por um maior nível de instrução. Quando não suportam a dupla jornada, evadem-se, levando consigo frustração, insegurança e a responsabilidade sobre o fracasso escolar, que assumem solitariamente (A10, p.11).

Em um primeiro momento, destaco para a ênfase que foi dada à responsabilidade que o sujeito deve ter por si e por sua escolarização. Frases como “*o problema reside nos alunos*”, “*pesquisam concebem o fracasso escolar como fenômeno estritamente individual*”, “*o discurso da escola ainda é o de culpar os jovens*” ou “*o principal problema são os alunos desinteressados*”, mostram o quanto, discursivamente, a responsabilidade sobre a trajetória, permanência na escola ou aprendizagem recai sobre os estudantes. Sendo assim, são

desconsiderados fatores muito mais amplos quando falamos em educação, e discursos veiculados no interior da escola e das pesquisas se repetem, disseminando-se como verdades.

Para Afonso (2012, p. 480), a responsabilização assume conotação culposa e negativa em termos de representação social e discursivos, sendo

[...] congruente com a obsessão managerialista (ou gestionária) direcionada para impor determinados procedimentos e práticas que visam resultados visíveis e mensuráveis, sem preocupação com a politicidade dos objetivos, a complexidade dos processos organizacionais e a subjetividade dos atores [...] Assim, a responsabilização é mais facilmente reduzida à ameaça ou imputação negativa de culpa sobre determinadas ações e seus supostos resultados.

Para esse autor, não é por acaso que os grandes defensores da responsabilização individual são os neoconservadores e os neoliberais, pois são estes que defendem as reformas educacionais pautadas no neoliberalismo. Culpabilizar os sujeitos pelos resultados, tanto dos índices e das avaliações em larga escala, quanto do seu desempenho, reforça a ideia de que eles precisam “prestar contas” para a sociedade civil e para o Estado, ou seja, eles que são os responsáveis pelo sucesso e fracasso.

Ademais, considero interessante apontar os efeitos que essa responsabilização produz na subjetividade dos estudantes. Alguns trechos dos artigos podem ser analisados:

Tem-se tentado explicar tal fenômeno atribuindo a *culpa* do fracasso escolar as próprias crianças: *carentes* ou *desnutridas*, seriam incapazes de aprender. Entretanto, essas mesmas crianças que fracassam na escola, aprendem fora dela a sobreviver em duríssimas condições, inclusive provendo a própria subsistência e, às vezes, até a das famílias (mesmo que, em alguns casos, por meios ilegais ou francamente criminosos) (A25, p. 107).

O aluno deve responsabilizar-se pela sua aprendizagem. Caso não o faça, será reprovado pela vida e a culpa será apenas dele. A desresponsabilização do professor faz parte de uma redefinição de seu papel no processo de aprendizagem, com base em um modelo individualista de desenvolvimento pessoal: a cada um segundo o seu esforço. Deve-se “aprender e aprender” (C1, p. 318).

Pode-se, então, perceber uma culpabilização da criança pelo seu fracasso escolar, seja pela pobreza, seja pela falta de esforço, seja pelo desinteresse. Essa culpabilidade da criança é observável naquelas teorias que explicam a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural (B15, p. 115)

[...] **a gente, quando para de estudar, tá, a gente fica uma pessoa incapaz**, uma que pessoa que não... tem uma cultura porque, por exemplo, você chega num lugar, você sabe conversar, entendeu, você sabe expor os problemas... rotineiros... entendeu? Agora, uma pessoa que não frequenta uma sala de aula não está tão por dentro do assunto, entendeu [...] (A10, p. 10, grifos meus)

[...] os alunos assumiram os episódios de evasão como **um fracasso produzido por eles. Luís citou que se sentia *um inútil* ao ficar fora da escola**. Ana Paula manifestou o desejo de voltar para concluir a formação escolar *numa boa* e mencionou que uma pessoa sem escola *se torna incapaz* (A10, p. 11, grifos meus)

“O aluno fraco, ele é sempre discriminado, o aluno pobre é discriminado”. Segundo os conselheiros, este fato contribui para a evasão escolar, pois frases como: “Você não precisa estudar porque você vai ser marginal mesmo”, ditas por alguns professores, desestimulam o aluno, afirmam os conselheiros (B16, p. 76).

[...] o termo evasão é muito carregado de um sentido que culpabiliza o indivíduo que, por várias razões, interrompeu definitivamente sua trajetória em uma determinada oferta educacional (A26, p. 152).

A educação está situada no coração do desenvolvimento do ser humano, fazendo frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica na capacidade de cada um em responsabilizar-se pela realização do seu projeto pessoal (A3, p. 90).

Essa responsabilização produz práticas de *culpabilização* por parte dos indivíduos, que passam a se sentir incapazes, inúteis e fracassados. Esse tipo de responsabilização pode se transformar em culpa quando os indivíduos não conseguem *participar do jogo*, uma vez que não estar inserido no jogo faz o indivíduo menosprezar sua própria capacidade. Se estar na escola e estudar é visto como o correto, os sujeitos começam a se culpar caso deixem ela.

A falta de oportunidades em vivenciar trajetórias caracterizadas como *de sucesso* no sistema educacional acaba culpabilizando individualmente os jovens. Assim, “[...] a instituição escolar, ao se deparar com aqueles que não possuem essas disposições que garantem a “dignidade” dos indivíduos, age operacionalmente, no dia a dia, de forma completamente destoante da que propõe oficialmente” (C7, p. 299). Nessa matriz de inteligibilidade, a escola se ocupa da produção de indivíduos que saibam tomar conta de sua vida e se responsabilizem pelo seu bem-estar, produtividade e fracasso, colocando em ação mecanismos que incentivarão cada um a construir e governar sua própria vida e administrar seus riscos.

A noção de risco se torna cada vez mais presente em todos os âmbitos da vida, pois somos lembrados constantemente que estamos expostos a riscos que são comprovados por dados estatísticos Vivemos em uma sociedade de risco (BECK, 1992). “*Se você não estudar, não conseguirá emprego*”; “*se você não estudar, corre o risco de se tornar um criminoso, um delinquente*”. Estas afirmações assumem um status de verdade que se prolifera em diferentes esferas discursivas e dizem respeito aos riscos assumidos por um indivíduo que não está estudando. São essas as *verdades* que tornam os riscos estratégias tão potentes para o governo dos indivíduos em uma direção desejada.

Isso ocorre, também, na aprendizagem, e está pautado em um modelo individualista de desenvolvimento pessoal onde deve-se *aprender a aprender*, pois a própria escola motiva os alunos a serem donos de suas próprias aprendizagens. Os escritos de Dottrens, na década de 1970, já anunciavam que “[...] aprender a aprender toma muito mais tempo do que aprender tão-somente, e ensinar às crianças a se conduzirem, a serem responsáveis, leva ainda mais

tempo” (DOTTRENS, 1976, p. 56). Ao fazer referência à reforma da escola em todos os níveis, o autor defende a necessidade de

[...] - aprender a aprender, e não aprender apenas;
 - aprender a se conduzir, e não apenas a obedecer;
 - aprender a orientar-se, em lugar de se atirar sem informações, nem razões válidas, aos estudos ou às aprendizagens que oferecem o risco de não produzirem nem satisfações nem resultados (DOTTRENS, 1976, p. 108-109).

Mostram-se, nessa citação, algumas nuances da necessidade de que o sujeito aprenda a ser empresário de si mesmo. A respeito da função do professor, este deve renunciar ao intelectualismo e “[...] pôr em movimentação os meios pedagógicos – que existem – capazes de assegurar: a) uma verdadeira formação dos espíritos; b) a tomada de consciência, em cada qual, de suas capacidades, de suas aptidões, de seus gostos” (DOTTRENS, 1976, p. 108-109). Assim, a função do professor consiste, muito mais do que em sua expertise sobre uma área específica, em funcionar como um guia de ajuda, de psicologia aplicada, pois “[...] ensinar a aprender e aprender a conduzir-se supõem uma concepção da vida escolar que coloca a criança na condição de observar, de comparar, de experimentar, de agir, de fazer nascer nela o desejo de aperfeiçoar-se” (DOTTRENS, 1976, p. 49). Neste sentido, mais do que a função de ensinar, o professor deve conduzir, ajudar e ser um guia no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao analisar alguns livros utilizados na formação de professores a partir da década de 1990, Sommer (2010, p. 28) aponta o modelo docente que emerge como sendo o ideal em tais textos indica “a natureza mais moral e menos cognitiva” na formação de professores, onde mais do que ensinar algo aos estudantes eles pretendem transformá-lo em um indivíduo prudente que saiba cuidar de si e gerir seus riscos. Essas técnicas de gerenciamento de riscos acabam por enfatizar as responsabilidades individuais, pois nessa lógica a tendência é que cada um cuide de si e se responsabilize individualmente.

Saraiva (2013) fornece um exemplo da Educação Ambiental nas escolas e do modo como ela apela para que cada estudante *faça a sua parte*, para salvar o planeta, para diminuir a utilização de plástico, reciclar lixo, entre tantos outros. Tais atitudes são incentivadas por uma ampla rede educacional na qual a escola possui um papel fundamental, onde se interpela aos indivíduos em relação a vários aspectos, uma nova forma de biopolítica, um ensinar a manter-se produtivo, vivo, saudável e permanecendo no jogo.

Essas ideologias tiram da escola a responsabilidade pelo fracasso escolar do aluno, de um lado por apresentar ausência de condições básicas para a aprendizagem, de outro, por responsabilizá-lo caso ele não aprenda. Isto é, a responsabilização da criança pelo fracasso na

escola tem seu ponto de apoio no pensamento educacional da doutrina liberal, cuja argumentação busca legitimar a sociedade de classe.

Nessa direção, a biopolítica atua sobre a população também para ensiná-la sobre suas responsabilidades individuais para manter-se viva e não somente para fazê-la viver (SARAIVA, 2013). Não são intervenções sobre os indivíduos ou sobre o meio onde vive a população, mas sobre suas subjetividades. Produz-se um sujeito de certo modo sujeitado e subjetivado pelo medo, cujas condutas são conduzidas com ênfase na busca de segurança para si e responsabilização pelos seus atos.

No campo da medicina, por exemplo, houve uma preocupação na utilização da racionalidade médica para tratar problemáticas de cunho socioeconômico-cultural. Essa prática, para Crawford (1977), ocasionaria uma culpabilização da vítima, e o foco do problema seria deslocado para o aspecto subjetivo do indivíduo, não do objetivo em si. Tal como na medicina, acredito que na educação isso também ocorre, onde o indivíduo é culpabilizado por deixar a escola ou por não alcançar os resultados desejados, propondo que, no lugar de esperar maior responsabilidade de autoridades e melhores condições nas escolas, inclusive investimentos em formação docente, ele mesmo deva assumir maior responsabilidade por si e por sua escolarização.

A educação enquanto reponsabilidade de cada indivíduo pode remeter à ideia do aluno evadido como um indivíduo dependente da autoridade dos *experts* para voltar a estudar. Estabelece-se, aí, uma situação de dependência. Se fizermos uma analogia com as políticas econômicas, que transformam direitos como educação e saúde em produtos, pode-se perceber um aprisionamento, pois o sujeito é responsabilizado por adquirir esses direitos sob o discurso do mérito como a principal razão para atingir o sucesso.

Mas mais do que responsabilizar o sujeito de modo individual, a responsabilização também estimula a participação de todos no processo de inclusão. Por meio da universalização do ensino, a sociedade é mobilizada em busca da inclusão de todos, uma vez que de nada adiantaria investir em práticas flexíveis, cooperativas e compensatórias sem responsabilizar os sujeitos caso algo não saísse como planejado.

A partir dessa análise, é possível verificar que a inclusão aparece interligada as noções de mobilização e responsabilização, que se tornam úteis para manter todos na escola.

[...] não se pode deixar de apontar que a importância da educação escolar ainda não conseguiu chegar a ponto de mobilizar agressivamente a sociedade civil em prol de sua dignidade e valor. É preciso que essa bandeira chegue à população e que ela possa injetar novo ânimo aos educadores identificados com a cidadania e com os direitos humanos e possa cobrar dos governos o devido empenho para com um direito que deve conjugar a igualdade jurídica com a igualdade substantiva (B21, p. 30).

[...] compete a todos integrantes, professores, alunos, coordenadores, tutores, escola, sociedade e Poder Público desenvolver suas ações visando a mudança da realidade educacional, proporcionando a formação intelectual do cidadão e sua inserção na sociedade (A4, p. 212).

A complexidade do processo de evasão demanda soluções também complexas, de difícil execução e que envolvem a participação de diversos agentes sociais (A5, p. 777).

[...] a relação da escola com os alunos, com os pais e com a comunidade onde está inserida pode ter um efeito incentivador para a permanência do aluno na escola ou para o seu afastamento (A17, p. 100).

Para Afonso (2012), a responsabilização e prestação de contas emergem como necessárias às políticas de avaliação das escolas, como incentivos de bonificações, formações, até incentivos financeiros aos gestores e docentes. Gestores e docentes são encorajados a centrar suas ações nos resultados. Cria-se, assim, uma competição entre as escolas e torna-se desejável que elas mesmas se responsabilizem pelo desempenho, fortalecendo a ideia de que os problemas educacionais advêm de uma má gestão (BROOKE, 2006). É preciso, portanto, envolver os sujeitos na busca por melhores resultados e pela sua permanência na escola, responsabilizando-os e fazendo com que eles se sintam inúteis se não estiverem inseridos no jogo.

Na ótica de Ball (2001), os discursos de responsabilização, o que o autor também denomina de *accountability*, bem como todas as questões que envolvem a qualidade da educação e a melhoria que circulam e acompanham essas objetivações, “[...] tomam as práticas existentes frágeis e indefesas” (BALL, 2001, p. 116). Desse modo, a mudança se torna inevitável e, até um certo ponto, irresistível, uma vez que o trabalho está sendo reconhecido e os incentivos se ligam às medidas de desempenho.

Figura 14 - Educação e desempenho

Educação é destaque com premiação pelo Ideb e tem novos projetos em Prudente de Morais

Prefeitura realiza premiação para escolas municipais com melhores notas no Ideb

22/01/2019

Educação homenageia escolas de sete regionais com melhores notas no Ideb

Prefeitura entrega prêmio para escolas que se destacaram no Ideb

Cerimônia acontece na quarta-feira (29), no anfiteatro da Secretaria Municipal de Educação.

Escolas recebem prêmios por bom desempenho no Ideb

Fonte: Elaborado pela autora a partir de manchetes retiradas de *sites* disponíveis no *Google*

A respeito dos sistemas de avaliação em larga escola, onde são fortalecidos mecanismos de controle da qualidade da educação por meio da avaliação de desempenho escolar, os rankings dessas avaliações vão gerando expectativas e a avaliação vem sendo pautada na ideia de mérito, não somente da escola, mas de todos os sujeitos envolvidos no processo. A exposição midiática destes índices e das metas propostas para aumentar o IDEB funcionam como um mecanismo capaz de convencer a sociedade e os órgãos estaduais e municipais que o baixo rendimento escolar pode ser revertido se existir uma maior responsabilização e mobilização da sociedade, ou seja, deve-se sensibilizar e mobilizar todos para que compartilhem responsabilidades e tornem a educação mais democrática.

Deste modo, as próprias avaliações em larga escala vão sendo associadas, discursivamente, à qualidade da educação e o IDEB, por exemplo, vai criando “[...] formas de racionalização e operacionalização numérica de fatores multifacetados – reprovação, evasão escolar, e desempenho nas avaliações oficiais – que enquadram a gestão das escolas e o trabalho dos/as professores/as numa lógica gerencial e performática” (VOSS; GARCIA, 2014, p. 393). O discurso que visa a melhoria da qualidade da Educação, que se encontra ancorado nas avaliações em larga escola, produz efeitos de autorresponsabilização nas condutas docentes, promovendo sentimentos contraditórios de confiança e repúdio, culpa e vergonha (VOSS; GARCIA, 2014).

É possível, portanto, visualizar um grande desejo de investir no sujeito enquanto capital humano. Além da cooperação, flexibilização, compensação e da estatística, o investimento na responsabilização necessita de elementos muito mais amplos e “[...] muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional” (FOUCAULT, 2008b, p. 315). O investimento na responsabilização requer que o sujeito assuma uma postura de responsável perante suas escolhas, concebendo a escolarização não somente como uma obrigação, mas como uma necessidade.

No capítulo 4.1 *A governamentalidade como ferramenta analítica*, pude mostrar que a governamentalidade ultrapassa a ideia de um governo de estado, uma vez que se trata de uma prática que se prolifera em vários espaços: governo da casa, da família, da instituição. Isso não significa, necessariamente, a inexistência de um governo de Estado, mas sua capacidade de gerir muito mais do que um território. Em virtude de uma microfísica do poder, existe uma multiplicidade de formas de governo.

Ao compreender essa ação microscópica do poder, que mostra que algumas práticas de governamento podem ser muito sutis, utilizei o termo governamento para me referir a essas práticas minuciosas. Fui me aproximando, assim, do conceito de governamentalidade, considerando a governamentalidade como uma multiplicidade de práticas de governamento que tomam como alvo uma população e tomam os saberes da economia como estratégias de ação.

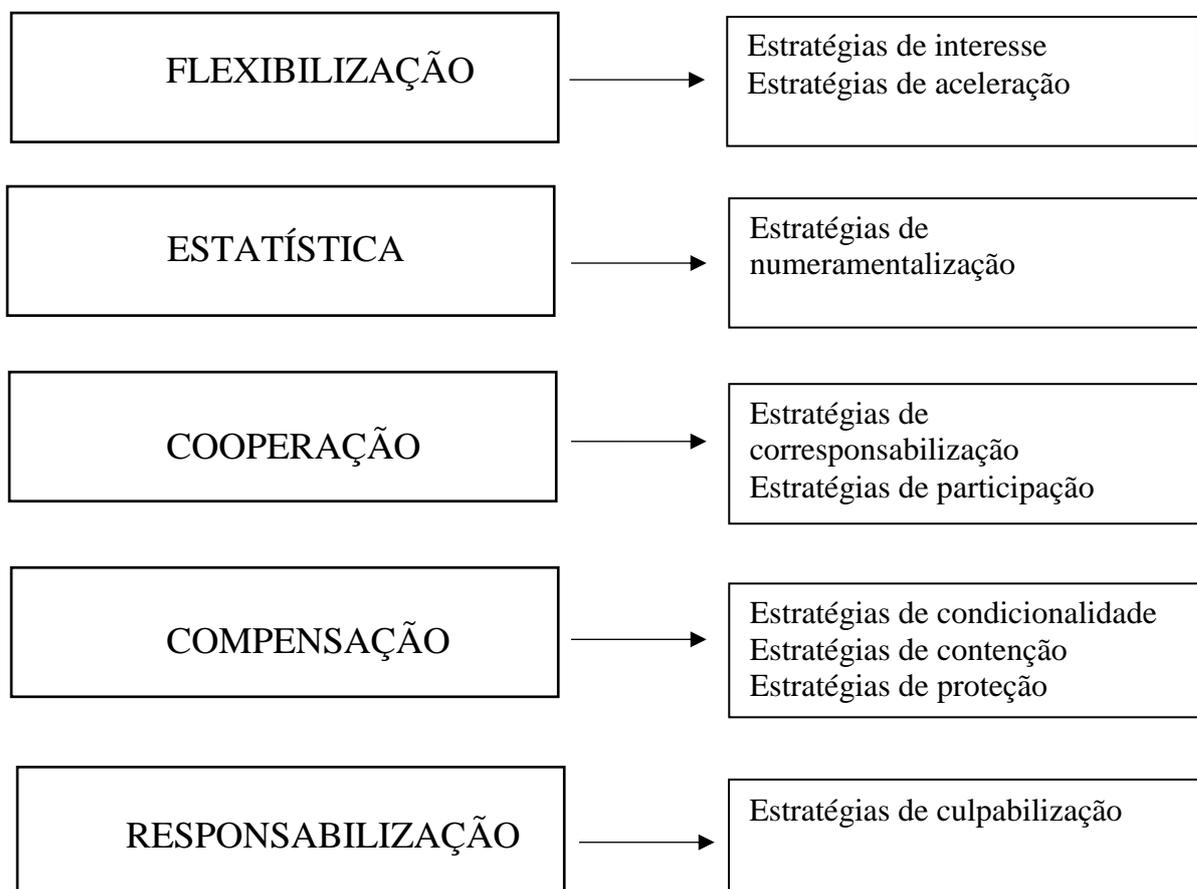
O liberalismo, esse conjunto de práticas que se dão no nível do sujeito e da população, pode ser considerado como um modo de pensar nas estratégias de governamento, que utiliza uma racionalidade pautada na economia e enxerga o mercado não somente como um mecanismo de distribuição de recursos, mas como “[...] uma forma superior de economia política” (PETERS, 2002, p. 212). Com a crise desses modelos de estado, onde se governava demais, as formas de governamentalidade são reconfiguradas, isto é, suas estratégias são refinadas. Surge um novo liberalismo, o neoliberalismo, que consiste no deslocamento e sutileza de técnicas de governo “[...] que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa empresa é muito mais econômico-rápido, fácil e lucrativo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 198).

É nesse contexto que surge a preocupação com a escola, com os índices de evasão escolar e com os riscos aos quais a sociedade poderia estar exposta se os jovens não se encontrassem dentro dos muros escolares. Deseja-se um estudante economicamente produtivo e que administre seus riscos. Para isso, ele deve continuar estudando e tomar a si mesmo como alvo de investimentos que podem potencializá-lo para o mercado de trabalho que o espera. Tendo dito isso, nas cinco estratégias descritas anteriormente, tramadas pela governamentalidade neoliberal como fio condutor, os discursos que versam sobre a evasão escolar e sobre o que poderia manter os alunos na escola são apontados como se os estudantes pudessem ser capturados por conteúdos, pelo apoio das famílias, por índices estatísticos e por estratégias mobilizadoras de liberdade, de cuidado e de culpabilização.

Para manter todos na escola faz-se necessário, conforme análise dos artigos, flexibilizar, mostrar números, compensar, cooperar e responsabilizar. Desse modo, a universalização pode ser vista como o grande motor dessas cinco tecnologias encontradas, uma vez que é ela que permite e possibilita que determinadas estratégias entrem em ação e sejam maximizadas. A maioria dos artigos se movimenta em um terreno de crença de que é necessária uma igualdade de oportunidades, cabendo às políticas compensatórias oferecê-las, ao currículo flexibilizar a aprendizagem, à família cooperar no processo, às estatísticas dar visibilidade aos índices e, se isso não ocorrer, culpabilizar o aluno. A escola deve, portanto, promover a inclusão por ser vista como um espaço privilegiado.

Na figura 15, apresento um panorama das unidades analíticas encontradas e das estratégias que cada uma delas sustenta.

Figura 15 - Unidades analíticas e estratégias



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

6. UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DA REGIÃO DA ENCOSTA DA SERRA: SOBRE A PERMANÊNCIA DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO

Até o momento, meu interesse era identificar e problematizar as tecnologias de governamento postas em ação para diminuir os índices de evasão escolar em artigos, a saber, flexibilização, estatística, cooperação, compensação e responsabilização. A partir de agora, analiso a evasão escolar em um contexto específico, mostrando o processo de permanência de jovens estudantes do Ensino Médio em uma escola localizada na região da Encosta da Serra e verificando as medidas adotadas por esta escola para reduzir os índices de evasão escolar.

Considero as análises que faço nesse contexto importantes, pois elas auxiliam na compreensão do que faz determinados estudantes permanecerem estudando. Se essa experiência que tive na escola ocorreu em 2016, quando esses jovens se encontravam na primeira série do Ensino Médio, após dois anos, em dezembro de 2018, retorno à escola e realizo entrevistas no sentido de verificar o que levou eles a permanecerem estudando. Não se trata, aqui, de fazer uma *verificação* e uma *validação* da flexibilização, da estatística, da cooperação, da compensação e da responsabilização, no sentido de *averiguar* se estas realmente estariam funcionando. O que procuro é compreender o modo como esses estudantes se relacionam com o ambiente escolar em uma determinada escola, com uma certa turma que acompanhei dois anos atrás e em um determinado contexto de região de colonização alemã.

Para isso, inicio contando o trabalho etnográfico realizado nessa escola e um pouco sobre a atmosfera da cidade. Em seguida, analiso as entrevistas que realizei com os estudantes, que foram direcionadas por meio de duas principais perguntas: se já haviam parado de estudar e o que fazia com que eles permanecessem estudando. Após o fechamento dessa segunda parte da pesquisa, esboço algumas possibilidades de entendimento do que encontrei nesse trabalho etnográfico e do que me *disseram* os materiais de pesquisa.

6.1 A EMIGRADA QUE RETORNA: sobre minha experiência em uma escola

Quanto mais nos aproximávamos de San Giovanni, mais meu pai era tomado por uma nova tensão, que não era apenas um último repente da impaciência de se encontrar no único lugar que sentia seu, mas também uma espécie de remorso *por ter ficado tantas horas longe dali*, a certeza de que naquelas horas algo se teria perdido ou estragado, a urgência de apagar tudo que em sua vida não era San Giovanni e, ao mesmo tempo, a sensação de que San Giovanni, não sendo o mundo todo mas só um canto do mundo sitiado pelo resto, seria sempre seu desespero. (CALVINO, 2000, p. 31, grifos meus)

São vários os motivos que fazem com que alguém retorne a sua cidade natal. No meu caso, ao retornar com maior frequência após sete anos, eu tinha a sensação de estar em um lugar

estranho, que não me era familiar. Juntamente com a impressão de que eu não pertencia mais aquele espaço e aquela cidade percebo que, *por ter ficado tantas horas longe dali*, era necessário que eu refletisse a respeito do que me tornei e sobre as diferentes posições de sujeito já assumi e que agora assumo nesse espaço.

Fica aqui a tentativa de *traduzir* muitas das experiências que eu tive em uma língua diferente, o *Hunsrückisch*²⁹, pois grande parte do que conto foi vivido, absorvido e rememorado nessa língua. Se em alguns momentos da minha trajetória eu me encontrava situada ora no alemão, ora no português, em outros períodos essas duas línguas se misturavam diante de mim e refletiam uma na outra.

A constante sensação de estranhamento que eu senti durante minha trajetória na escola me levou a compreender que diferente do sujeito-aluno, sujeito que cursou o Ensino Médio nessa escola, sujeito filha de ex-agricultores, agora eu assumia uma posição diferente naquele ambiente, me tornando sujeito-pesquisadora. Foi na condição de pesquisadora que passei a conceber o ambiente escolar como “[...] um nó em uma rede de práticas que se desdobram em sistemas complexos que começam e terminam fora da escola” (NESPOR, 1997, p. 12), o que me levou a perceber que analisar o contexto no qual essa escola estava inserida se mostrava como produtivo.

Concordo com Sandra Corazza (2012), quando a autora discorre sobre a realização de uma prática de pesquisa.

A “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo dos saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas **somos “escolhidas/os”** pelo que foi historicamente possível de ser enunciado: que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou e nos (as)sujeitou (CORAZZA, 2002, p. 124, grifos meus).

Todos os caminhos me levaram para uma escola e uma cidade “que me escolheram”, onde passei longas horas da minha infância e da minha adolescência. Estar inserida em um

²⁹ Língua preservada desde a chegada dos primeiros imigrantes alemães em São Leopoldo. O esforço realizado no sentido de tornar o *Hunsrückisch*, reconhecido como segunda língua oficial da cidade, uma língua escrita deu origem ao *Projeto Hunsrückisch*. Coordenado pela linguista alemã Dra. Úrsula Wiesemann e demais colaboradores, em 2008 o projeto efetivou seu registro como língua no *Ethnologue*, órgão que cataloga todas as línguas do planeta. O termo *dialeto* normalmente é utilizado para indicar uma língua que não é reconhecida como ‘original’. Ao dizermos que uma pessoa ‘fala dialeto’, damos a entender que a pessoa fala uma língua oriunda da *colônia* e por pessoas não-escolarizadas. Sugere-se que a palavra dialeto seja utilizada para representar uma variação da língua que depende da região – variação regional, não para minimizá-la. Do ponto de vista da linguística, os dialetos são idênticos às línguas; para a sociolinguística “[...] são línguas que não atingiram a autonomia na imaginação popular” (McCLEARY, 2007, p. 14).

espaço onde estudei desde o Jardim de Infância até o Ensino Médio - com praticamente todos os professores que me deram aula trabalhando no local - ocasionou certo estranhamento, mas permitiu que eu realizasse minha primeira visita à escola em abril de 2016, quando passei a acompanhar uma turma da 1ª série do Ensino Médio, composta por trinta e dois estudantes vindos de vários bairros da cidade, tanto da zona rural, quanto da zona urbana.³⁰

Se o pesquisador é “[...] sujeito dos problemas em que ele mesmo está imerso e que ele mesmo eventualmente nomeia e constrói” (FISCHER, 2007, p. 57), como seria retornar para essa escola oito anos após ter concluído o Ensino Médio? Voltar para uma escola que tantas marcas produziu em mim e onde estudei dos seis até os dezessete anos de idade teve um gosto ao mesmo tempo de recomeço, como também de novidade. O espaço era o mesmo, mas foram novos encontros com uma mistura de novos questionamentos e práticas que me auxiliaram a produzir novas compreensões sobre sua esfera.

Frequentar o colégio era uma forma de estar aí, de me inserir na escola e, por meio dela, em toda a comunidade. Era na sala dos professores e com as conversas realizadas com os estudantes que eu ficava sabendo das coisas da cidade. Todas as quartas pela manhã, e em algumas quintas, eu estava na escola. Analisava documentos, entrevistava professores, conversava com estudantes, observava aulas e auxiliava os estudantes em suas pesquisas no Seminário Integrado³¹. Pelo fato de estar a três anos longe da sala de aula, considerei esse momento de campo um período que possibilitou minha familiarização com o ambiente escolar, bem como uma aproximação com os estudantes e corpo docente.

Em uma das minhas primeiras idas à escola eu conheci Pedro³², um aluno da 3ª série do Ensino Médio. Morava ao lado da casa de minha avó, no interior da cidade, e era o último a sair da linha de ônibus quando retornava da aula.

³⁰ A partir desse período, passei a acompanhar uma turma todas as quartas-feiras no período da manhã. Em alguns outros dias, frequentava a escola para a realização de entrevistas, análise de documentos e ambientalização do espaço. Em alguns outros momentos, quando eu não estava na escola, circulava pelo museu, prefeitura e demais espaços da cidade para conversar sobre aspectos relacionados à educação com outras pessoas. Na quinta-feira, percorria os setenta e nove quilômetros que separam a escola de Porto Alegre por meio de dois ônibus e metrô.

³¹ Conforme Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011/2014, da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, o Ensino Médio politécnico se constitui no aprofundamento da articulação da área de conhecimento e suas tecnologias, a saber, Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, tomando como fundamento a ideia de que a construção do conhecimento possibilita e promove tanto a inserção social, quanto a cidadania. Os seminários integrados são “[...] espaços planejados, integrados por professores e alunos [...] Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto” (2011, p. 23).

³² Com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos, os nomes atribuídos aos sujeitos são fictícios.

Diário de campo, 2 de maio de 2016

“*Ketliin, quer ver o meu trabalho com móveis?*” Pedro me mandou fotos dos móveis que ele faz. Me mostrou os seus trabalhos e me convidou para conhecer o seu ateliê. Em uma manhã fria de junho, vou conhecer o ateliê de Pedro. Não há como se perder nessa pequena cidade, era a primeira entrada à direita depois do sítio do dono de uma empresa de transportes. Uma entrada com muros de pedra, um lugar incrível enfeitado pelas plantações de pêssego de seu pai. Logo na chegada já fui recebida pela sua mãe, que me agradeceu pela visita e já disse para eu aparecer mais vezes, pois faziam 14 dias que “*eles não viam gente por lá*”. Após me mostrar os móveis que ele aprendeu a fazer sozinho, Pedro me disse que ainda no Ensino Fundamental, ao perceber que seus colegas não traziam calculadoras para a sala de aula, ele ia ao mercado, comprava calculadoras e vendia por um preço mais alto. Com esse lucro, comprou uma bicicleta estragada que, após ser consertada por ele mesmo, foi investida no principal maquinário que ele utiliza para fazer móveis. Pedro prepara qualquer tipo de móvel, do início até o fim. Com o tempo, seu negócio foi crescendo, e hoje Pedro tem seu ateliê completo ao lado da casa dos pais e já possui economias que serão investidas em seus estudos, ele vai cursar Física e quer ser professor. Parar de estudar? Jamais. Pedro é o melhor aluno da turma. Para ele, sem a escola ele não seria ninguém. Pedro auxilia seus pais na agricultura, mas a cooperativa para a qual eles vendem os pêssegos paga pouquíssimo pelo quilo, fazendo-o afirmar: ‘*isso não me levará adiante*’.

No decorrer das minhas visitas à escola, minha presença gerava curiosidade desde o momento em que eu saía da casa da minha mãe para me dirigir à escola até minha entrada na sala dos professores. Já havia até esquecido como as horas podem passar devagar nessa cidade. O fato de ser a neta dos Kroetz, falar *Hunsrückisch* e ter trabalhado na prefeitura da cidade durante três anos fazia com que muitas pessoas me conhecessem. De onde você veio, quem são seus pais, que língua você fala certamente foram categorias que me inseriram naquele espaço com maior facilidade. No entanto, o que eu estava fazendo lá? Um excerto retirado do meu diário de campo, do dia 12 de junho de 2016, evidencia como minhas idas à cidade e à escola foram se naturalizando com o passar no tempo.

Diário de campo, 12 de junho de 2016.

Faz quatro meses que estou vindo à escola. Juntamente com o *status de boa moça* que me foi atribuído por estar auxiliando, de certo modo, a escola, os professores já estão acostumados comigo, e nos intervalos já discutimos sobre métodos de ensino, políticas públicas e formação de professores. Hoje um professor de história, que por sinal foi meu professor no Ensino Médio, perguntou como eu havia me interessado tanto por filosofia e história, pois *na época era uma briga*. Outro professor me questionou sobre as atuais pesquisas no campo da educação. Nessas conversas, onde eu buscava o meu espaço, eu percebia que os professores procuravam respostas sobre o desinteresse dos jovens, pouca participação das famílias e diversas questões que envolvem o campo da educação, respostas que eles sabiam que eu não tinha, resposta que eles também não tinham. Semana passada até me perguntaram se eu me importaria em substituir um professor que não poderia comparecer naquele dia. Todos esses fatos atestam para o que eu considero um *ganho* quando se faz um trabalho etnográfico: a relação de confiança estabelecida entre sujeito pesquisador e sujeitos pesquisados. Quanto mais o tempo passa, maior é a confiança estabelecida com os estudantes, professores e demais sujeitos da cidade. Se no primeiro dia eu era apenas a *ex-aluna*, agora já sou praticamente uma *colega de trabalho* que se ofereceu como voluntária na escola. Estar nessa escola “[...] era mais do que uma possibilidade, parecia um destino” (LOURO, 1997, p. 8). As pessoas da cidade não me perguntam mais o que eu estou fazendo lá, mas me perguntam até quando eu precisarei vir. Esses pequenos acontecimentos são uma surpresa para mim, e embora minha presença já não surpreenda mais ninguém, as pessoas não conseguem compreender o motivo de eu voltar, todas as quartas pela manhã, para essa cidade. O que, afinal, eu vim fazer aqui? Me arrisco a dizer que essa curiosidade diminuirá com o tempo, e creio que após alguns meses minha partida definitiva já não surpreenderá ninguém, até porque jamais acreditemos no “[...] meu desejo de permanência, mesmo no momento em que eu mesma, enredada da situação, acreditava piamente que podia passar o resto da vida” (WEBER, 2009, p. 41) nessa pequena cidade.

No decorrer da minha inserção nessa escola, vou relembrando dos vários espaços cheios de significado e pelos quais eu e meus colegas passávamos boa parte do tempo. Fiquei sabendo que o bibliotecário que trabalhava na escola na época em que eu estudava lá, também professor de Práticas Agrícolas e hoje aposentado, abre o portão da escola todas as manhãs. Não é preciso ter um vínculo empregatício para estar inserido no ambiente escolar. Uma auxiliar de limpeza me disse: “Ahh, ele abre o portão todas as manhãs. Disse que isso ninguém vai tirar dele”. Esse gesto simples e até mecânico de abrir o portão da escola todos os dias, é muito mais do que um gesto. Representa o desejo de abrir as portas da escola para todos, para que todos entrem, para que todos aprendam. Esse bibliotecário estabeleceu um vínculo com a escola que, como ele mesmo diz, ninguém pode tirar dele.

Eu também estabeleci meus vínculos com essa escola. O pátio onde sentávamos quando havia sol, a sala dos professores por onde passávamos devagar para não fazer barulho, a cozinha para onde íamos conversar com as responsáveis pela merenda e pelo serviço de limpeza. Eram vários espaços, cada um com sua finalidade, e cada um atuando de modo diferente sobre nós. Escolano (1998), em estudos realizados sobre a arquitetura escolar, frisa que o espaço e o tempo não constituem esferas imparciais e neutras do ensino, tampouco dimensões vazias da educação. Esses espaços atuam como discursos que estabelecem tanto um conjunto de aprendizagens, quanto um sistema de valores. O tempo e espaço escolar podem ser concebidos, nesse sentido, como pedagogias, pois ao mesmo tempo em que ensinam, permitem que determinados comportamentos sejam interiorizados e normatizados, passando a atuar como componentes de destaque na constituição de sujeitos e na construção social (ESCOLANO, 1998; VIÑAO, 1995).

Quanto aos professores dessa escola, como seria a sensação de ter dado aula para uma estudante que estaria, agora, se “intrometendo” tanto em suas vivências, quanto em seu espaço? Com o passar do tempo, na medida em que eu falava sobre minhas dúvidas tanto em relação ao funcionamento da escola, quanto em relação à avaliação e questões pedagógicas, era também necessário ouvir esses professores para que eu pudesse, aos poucos, estabelecer um vínculo de confiança, pois por parte dos professores também havia certo estranhamento, afinal, eles estavam conversando sobre assuntos que *diziam respeito aos professores* com alguém que, há pouco tempo, fazia *apenas o papel de aluna*. Um professor, com certo tom de brincadeira, disse: “Será que estamos sendo avaliados por alguém que, há pouco tempo, nós avaliamos?”

Sobre essa intromissão na vida dos sujeitos pesquisados, Jorge Larrosa (2014) exemplifica de modo satisfatório a assimetria existente entre sujeitos pesquisadores e sujeitos pesquisados. Em visita realizada em um acampamento dos sem-terra, em Ijuí, no RS, Larrosa

(2014) estava acompanhado por um professor universitário militante de esquerda, por um dos dirigentes do acampamento e por uma pesquisadora declaradamente feminista. Apesar de sua preocupação com aquilo que denominou “turismo social”, Larrosa (2014, p. 719) aponta:

Estava eu ali, embaixo de um desses toldos de plástico negro convertidos em casas, aceitando o mate que me oferecia uma mulher cujo nome não recordo, fazendo-lhe uma pergunta atrás da outra sobre sua maneira de viver, sobre sua família, sobre o que a trouxera para aquele lugar, sobre suas dificuldades, seus projetos e esperanças.

Essa intromissão do sujeito pesquisador nas questões que dizem respeito à vida do sujeito pesquisado - uma vez que o autor se sentia “um pouco envergonhado com a impunidade com a qual poderia fazer qualquer pergunta” - faz com que o autor imagine uma situação contrária: se um membro do MST se interessasse pela história de vida de sujeitos de sua geração, poderia se sentir autorizado a perguntar o que quisesse sobre seu modo de vida, suas expectativas, ideias, conquistas e trajetória (LARROSA, 2014).

Atenta para esses fatos, se eu estava interessada em fazer diferentes perguntas aos estudantes, professores e sujeitos da cidade, eu deveria, também, deixar que eles realizassem qualquer tipo de pergunta sobre mim e sobre meu trabalho: ao passo que a cidade, a escola e os sujeitos eram temáticas relacionadas à minha pesquisa, eu também era o objeto de análise deles.

Todos esses aspectos, memórias e lembranças foram, aos poucos, me reafirmando naquele espaço. Se a cidade me parecia estranha quando eu retornava, com o passar do tempo a sensação de familiaridade e pertencimento me invade, me situando entre o passado e o presente. Retornar a essa cidade, estar interligada aos meus antigos professores e ter um espaço na escola significava, também, falar de professores que me ensinaram do alfabeto ao Teorema de Tales, de um trabalho que eu tive para pagar minha faculdade, de uma cidade na qual fui criada e de uma escola que, ao mesmo tempo em que me “promoveu” e instigou meu gosto pelos estudos, excluiu vários colegas e conhecidos por não conseguirem acompanhar os métodos e técnicas impostos por ela.

Se por um lado, na contemporaneidade, existe um consenso dos objetivos da escola, por outro, são muitos os enunciados sobre o que viria a constituir, de fato, um bom ensino e uma boa educação. Pude observar que nessa escola circulavam muitos discursos sobre falta de interesse, evasão e baixo rendimento dos estudantes, por exemplo. São discursos que muitas vezes ocupam um lugar privilegiado nas listas e cadernos de chamada de supervisores, corpo docente e comunidade em geral, onde repletos de ideologias salvacionistas que pregam a autonomia, criticidade, emancipação e a utilização da realidade do estudante para um melhor aprendizado, vão sendo produzidos e reproduzidos ano após ano.

6.2 A EVASÃO ESCOLAR EM UM CONTEXTO

De imediato, posso apontar que já nas primeiras semanas que acompanhei a turma da 1ª série do Ensino Médio, percebi o quanto o professor titular enfatizava a ideia de que os projetos realizados no Seminário Integrado *seriam importantes para o futuro dos estudantes*. Era nítida a preocupação do corpo docente que os alunos desenvolvessem, sempre, uma pesquisa que estivesse voltada à cidade e que pudesse solucionar ou explicar, de alguma forma, determinado problema que a cidade estava enfrentando. Seria a escola a responsável por fornecer respostas para o que a cidade enfrentava?

Na terceira e quarta semana, o professor sugeriu que os alunos criassem um *power point* com o que já possuíam dos seus projetos para apresentar para a coordenadora pedagógica e, posteriormente, para o 9º ano do Ensino Fundamental, que já deveria *se preparar para os projetos e ter uma ideia de como funcionavam*. Durante a apresentação dos pré-projetos dos alunos - cujo objetivo era *desenvolver a oratória, trabalhar as questões do método científico, utilizar as tecnologias, trabalhar em equipe* –, algumas questões foram enfatizadas por meio de questionamentos realizados pelo professor titular e pela coordenadora nas apresentações dos alunos: “*Mas e qual a ação que vocês irão propor com esse projeto? O que vocês vão fazer no final? Que transformação pro nosso município esse projeto pode trazer?*” Comecei a compreender certos pontos a partir desse momento.

Em sua pesquisa de doutoramento intitulada *A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo*, Roberto Rafael Dias da Silva (2011) apresenta um diagnóstico crítico das atuais tecnologias de governamento que operam na constituição da docência no Ensino Médio. Uma das tecnologias encontradas pelo autor, a tecnologia de proteção, mostra que a comunidade, para a escola e para a docência, passou a ser um espaço de intervenção constante das práticas pedagógicas. Em suma, o que Silva (2011) chama de *docências comunitárias*, se trata de “[...] uma tecnologia de seguridade que pretende produzir sujeitos de forma comprometida com a transformação do espaço em que vivem e, conseqüentemente, que torna visível um espaço de atuação singular – a comunidade” (SILVA, 2011, p. 18).

Isso se torna evidente quando, em seus projetos, os alunos se preocupam e são instigados a escolherem temas como *câncer de mama, violência contra a mulher, internet na vida dos jovens, lixo eletrônico e reciclagem, Zika vírus, pessoa com deficiência e acessibilidade, repovoamento do Rio Cadeia*, projetos todos que devem ser, preferencialmente, relacionados à

cidade, projetos que privilegiam, como apontado por Silva (2011, p. 18), “[...] a gestão coletiva dos riscos, assim como saberes ligados à proteção da vida coletiva”. Ao considerar a comunidade como o principal espaço de intervenção, tanto os docentes quanto os alunos se encarregam de criar soluções para os problemas enfrentados pela cidade, visto que são convidados a propor, por meio dessa *ação que deve trazer transformações para o município*, soluções para que determinados *riscos* sejam minimizados. Trata-se de uma responsabilização social que posiciona os sujeitos como responsáveis por questões do seu cotidiano.

Percebi que a participação da família e da comunidade é buscada, nessa escola, por meio de jornais escolares informativos, pelo dia da família, pelas feiras de ciências, reuniões realizadas com os pais e palestras. A família e a comunidade, desse modo, passavam a assumir uma parcela de culpa sobre os problemas enfrentados pela escola, sendo a evasão escolar o principal deles. Em 1999 o Projeto Político Pedagógico (PPP) desse colégio já apontava que a evasão escolar constituía um problema e, para solucioná-lo, foi sugerido o trabalho por meio de projetos, o que poderia facilitar o processo de ensino e aprendizagem e a permanência dos alunos na escola para os professores na época. Cito o documento:

Nosso maior problema encontra-se no noturno, com a evasão escolar. Isso leva os alunos e professores a encontrar obstáculos na aprendizagem; para resolver este problema foi sugerido que trabalhássemos por projetos, pois os mesmos são mais dinâmicos, práticos e interdisciplinares, facilitando a aprendizagem (PPP, 1999, p. 4).

No entanto, conforme representante da escola, o que ocorreu na época se deu em virtude da pouca participação da comunidade escolar: “*Isso é uma falha no sentido de não integrar a sociedade na elaboração do PPP. Se a comunidade sentir que a escola também é um espaço seu e se ela participa da elaboração desse projeto, podem ser cobradas responsabilidades da comunidade*”.³³

Sobre a participação da comunidade, a escola realiza projetos que visam integrar a família no *Dia da Família na Escola*. Um dos projetos, denominado *A escola do meu filho*, tinha como objetivo desenvolver a integração entre família e escola estimulando a participação efetiva dos pais na proposta pedagógica ao realizar atividades rotineiras da vida escolar dos filhos. A ideia era que a família, ao conviver no ambiente escolar, valorizasse a importância dessa relação, apontando que uma participação mais efetiva, tanto na escola, quanto em casa, é fundamental na formação do aluno. Foram desenvolvidas oficinas esportivas nos diferentes espaços da escola, juntamente com apresentações artísticas dos alunos, roda de chimarrão e

³³ A entrevista foi realizada com um representante da escola nas dependências do colégio em abril de 2016 e teve duração de 2h:45min.

conversa com os pais, buscando que, no decorrer do ano letivo, os pais pudessem ver a escola como um espaço privilegiado na construção do conhecimento e troca entre família e escola.

Outro projeto, denominado *A escola de todos*, tinha como objetivo desenvolver um trabalho coletivo no ambiente escolar que envolvesse a família, incentivando atitudes socioemocionais de solidariedade, companheirismo, respeito e cooperação, além de oportunizar momentos de diálogo para estabelecer relações históricas vivenciadas na comunidade. A justificativa para a realização deste projeto se deu em função da necessidade que a escola sentiu em resgatar a participação da família no ambiente escolar, tanto no processo de ensino e aprendizagem, quanto no relacionamento social e convívio entre pais e filhos. Além de jogos, esse projeto contou com hora do conto, oficina de culinária, reaproveitamento de óleo de cozinha para a produção de sabão, palestras de saúde, oficinas de sustentabilidade e um encerramento com um chá oferecido pela escola e pelo Círculo de Pais e Mestres (CPM).

Isso mostra a ênfase dessa escola na participação dos pais e da comunidade. Em algumas escolas, por exemplo, as famílias participam de palestras, jogos, teatros, feiras de ciências, programas de saúde, entre outras atividades. Também existem experiências em que pais comparecem à escola para ensinar algo que sabem. Essa participação, segundo Klaus (2011), pode ocorrer de vários modos: enquanto uma participação é mais relacionada à manutenção da escola (auxílio, materiais, limpeza, ajuda), a segunda participação é relacionada ao conteúdo escolar e uma maior interferência no campo pedagógico.

Ademais, em trabalho realizado a respeito das causas do abandono escolar de alunos dessa escola, o representante da escola afirma:

[...] a falta de interesse e da importância que a educação reflete para estes jovens e as sucessivas reprovações, podem ser causas derivadas de menor ou maior expressão, no entanto, devido às circunstâncias, esses fatores agregados podem causar **sérios riscos no futuro profissional, pessoal e social desses jovens.**

[...] a escola deve assumir parte da responsabilidade no abandono precoce dos alunos pela incapacidade que ela mostra de motivar e de desenvolver o interesse dos jovens pela educação e pela formação. **A escola, a família e o mercado de trabalho** são todos concorrentes na determinação do fenômeno que é o abandono escolar [...] Precisamos elaborar em conjunto um **projeto de intervenção** com o intuito principal de reduzir ou mesmo eliminar esse fenômeno das nossas escolas, isso porque ele não é um acontecimento que parece por acaso, mas que **pode refletir consequências sérias** na sociedade no futuro.

É preciso repensar o ensino noturno com objetivos e metas diferenciadas; construir um projeto ousado e democrático para a escola; chamar a comunidade escolar às suas responsabilidades; envolver **a todos** para que as ações superem as práticas que reforçam o abandono escolar; alertar os pais sobre os perigos circunstanciais a que seus filhos estão sendo submetidos trabalhando de dia e estudando à noite; repensar o processo avaliativo; tornar as aulas mais atrativas rompendo com os paradigmas

tradicionais; acolher a inovação; incentivar a pesquisa; construir um currículo que se adapte às necessidades e às condições dos alunos.

A falha desse projeto pode, conforme o representante da escola, *refletir em consequências sérias na sociedade no futuro*, consequências essas que se tornam um risco para a sociedade e que exigem mobilização *de todos*. Ademais, e por estar presente nessa escola durante um ano, pude perceber que a evasão constitui, ainda no século XXI, um dos maiores problemas para o corpo docente e para comunidade em geral. Mas como garantir a permanência dos alunos sem saber os motivos da evasão escolar? A escola utilizará, nesse momento, da questão diagnóstica.

Em estudo realizado com os alunos dessa escola, com o objetivo de identificar possíveis fatores que causam o abandono precoce em idade escolar e para ter uma visão mais ampla do abandono escolar que *assombra o colégio*, alguns dados mostram o *exemplo da gravidade que é o fenômeno do abandono*: “[...] em 2009, na série final do Ensino Fundamental Noturno, o índice de abandono registrado foi de 59% e, no 1º ano do Ensino Médio, também, noturno, foi de 27% sendo que a turma do Ensino Fundamental foi fechada em 2010” (WEBER, 2010, p. 2). Para o representante da escola, por meio desse estudo ficou nítido que as consequências do abandono escolar são profundas, uma vez que acarretam em diversos problemas socioeconômicos e de violência, impedindo, ainda, o aluno de desenvolver as competências necessárias para enfrentar o mercado de trabalho.

Ao serem comparados os índices de abandono do ensino diurno com o ensino noturno, infere-se que *estudar pela noite pode facilitar o abandono*. A seguinte tabela é apresentada:

Tabela 2 - Índices de abandono no Ensino Noturno

	2005	2006	2007	2008	2009
6ª série	Fechada em 2004				
7ª série	45%	45%	31%	27%	Fechada
8ª série	19%	29%	22%	23%	59%
1ª Ano Médio	34%	33%	40%	34%	27%
2º Ano Médio	15%	13%	30%	24%	20%
3º Ano Médio	2%	0%	0%	8%	2,5%

Fonte: Retirado de Weber (2010, p. 3)

[...] é preciso unir a comunidade escolar na luta por mudanças que se julgam necessárias. Aos poucos, por meio de um diálogo dos professores com as famílias, vamos conseguir superar a evasão escolar e o abandono (PPP, 2013, p. 23)

Representante da escola: [...] as causas do abandono escolar foram praticamente o ensino noturno, o trabalho, distorção idade-série, conteúdos pouco significativos. As principais dificuldades que a gente tem é com os alunos do noturno. Os alunos do diurno, 95% afirma que não tem qualquer tipo de dificuldade, mas no noturno os alunos responderam que a falta de interesse, o trabalho, o cansaço e o pouco tempo para os estudos são as principais dificuldades enfrentadas por eles. [...] 87% dos alunos que estudam à noite e abandonaram os estudos trabalham.

Para diminuir os problemas acima referidos [evasão escolar, abandono, reprovação], é preciso promover uma série de mudanças na estrutura pedagógica, curricular e de conscientização dos agentes envolvidos nesse processo de transformação. Por isso, precisamos organizar a proposta pedagógica (PPP, 2013, p. 22).

Pensar de forma preventiva um novo modelo para a educação; transformar os processos de ensino e aprendizagem para que a escola se torne mais significativa e atraente; realizar um trabalho de conscientização junto à comunidade escolar, alertando das graves consequências que a falta de estudo possa vir a refletir na vida desses jovens; conscientizar a comunidade de que a escola tem o compromisso social de preparar os jovens para a sociedade e, portanto, necessita ser sustentada por princípios, objetivos e finalidades; alertar que é da escola e da comunidade a obrigação de evitar a evasão; mobilizar *todos* para que saibam que é na escola que devemos socializar e discutir os problemas da sociedade para que o aluno, também, passe a se sentir responsável e pense em alternativas para os problemas com os quais ele irá conviver diariamente; construir um currículo inovador e democrático: estas são, para essa escola, atitudes indispensáveis para alcançar a qualidade na educação.

Tratam-se de estratégias pensadas por essa escola que se pautam na flexibilização, cooperação e responsabilização, principalmente, tecnologias de governo estas discutidas anteriormente e que se apresentam não somente no campo discursivo da academia, em forma de artigos, como potente estratégia de diminuição dos índices de evasão escolar, mas também aparecem e são propostas em muitas escolas públicas brasileiras.

Urge intervir nesse processo com determinadas regras e estratégias que buscam alcançar resultados com êxito, no caso, garantir a permanência de todos na escola por meio do ensino com projetos, um currículo mais dinâmico, verificar quais os interesses dos estudantes, trazer a família para a escola, entre outros. Nessa questão diagnóstica realizada, as perguntas foram direcionadas aos estudantes em relação à escola (interesses, dificuldades, amizades, perspectivas, satisfação em relação ao corpo docente); à vida dos estudantes (profissão, relação trabalho e estudo, motivos que levaram a procurar de emprego); à família (nível de formação dos pais, poder socioeconômico). Por meio de um método de análise quantitativa realizado pelo software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), Weber (2010, p. 8) aponta que tal

método “[...] auxiliará a detectar, por meio de métodos estatísticos, as possíveis causas do abandono escolar”.

Em artigo intitulado *Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais*, Thomas Popkewitz e Sverker Lindblad (2001) mostram de que modo a estatística permite a construção de uma *causalidade prática de desvio* interligada aos tipos de sujeito sobre os quais deve agir. A noção de risco, encontrada nos relatórios estatísticos é explorada, pelos autores, como “[...] integrando um conjunto particular de regras de raciocínio produtoras de biografias que incluem e excluem ao mesmo tempo” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 1). Nesse sentido, os *números governam* por meio de discursos inseridos em estatísticas que objetivam mapear pessoas e traçar perfis, onde as quantificações realizadas sobre os sujeitos acabam por produzi-los de determinado modo.

Nessa escola, percebi que a questão diagnóstica é vista como a chave para a tomada de decisões. Por meio dela, se proliferam determinados discursos que passarão a receber o status de *verdades*.

Segundo índices oficiais, no ano de 2013, no 6º ano do Ensino Fundamental a distorção idade/série chegou a 62% e no 1º ano do Ensino Médio noturno esse índice chegou a 71%. Esses dados são preocupantes para ambos os turnos, no entanto, são ainda mais no noturno, pois a maioria dos alunos que estuda a noite trabalha o dia inteiro, e por isso, apresenta dificuldades de concentração durante as aulas. Além disso, por ter na sua bagagem as reprovações, as dificuldades na aprendizagem e pouco tempo para se dedicar aos estudos extracurriculares, diferentemente dos alunos que estudam de dia, acabam, na maioria das vezes, abandonando os estudos (PPP, 2013, p. 6).

Em 2007 os índices de abandono chegaram a 40%. A pesquisa aponta que o fato de estudar a noite seja o principal fator de risco para os alunos abandonarem os estudos, aliado ao trabalho precoce, que pode provocar uma série de complicações para esses jovens, tais como cansaço físico e mental, fatores psicológicos e de aprendizagem. [...] Outro fator apontado pela pesquisa é o de que a falta de interesse dos alunos, a pouca participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, os conteúdos pouco significativos e as aulas tradicionais podem ser causas derivadas que agravam o possível abandono e uma possível reprovação (PPP, 2013, p. 6-7).

[...] a partir de um diagnóstico efetuado com diferentes estratégias, considerando as habilidades, competências e sempre buscando ações educativas interdisciplinares e levando em consideração as diretrizes curriculares nacionais, bem como os demais marcos e referências legais, a escola procura realizar seu planejamento (PPP, 2013, p. 9).

[...] queremos reduzir em 50% os índices de abandono e reprovação nos próximos três anos, reconstruir o projeto político administrativo pedagógico, adquirir mais livros para a biblioteca, solicitar um guarda noturno, implantar monitoria em turno contrário para auxiliar os alunos com dificuldade de aprendizagem, promover uma participação mais efetiva da comunidade escolar, construir um currículo mais interdisciplinar, e que considere as novas tecnologias de comunicação e informação (PPP, 2013, p. 21)

Representante da escola: [...] eu acho que a questão diagnóstica ela é muito importante, certo? Em primeiro lugar, ver o que o aluno conhece e quer aprender. Isso os professores são instruídos a fazer, esse diagnóstico todos eles estão sabendo que eles têm que fazer. Vamos fazer um diagnóstico, isso em cada uma das disciplinas que eles trabalham, né? Vamos ver o que eles conhecem, no que eles trabalham, o que eles querem. Em cima disso é montada a própria série, eles montam um projeto no sentido de trabalhar, direcionar e saber de onde eles têm que partir e ver o que eles têm que ensinar pros alunos. E qual é o interesse deles também, né? Essa questão diagnóstica tem nos ajudado a resolver algumas questões da escola.

Essas *verdades* sobre a evasão escolar, obtidas por meio dos diagnósticos realizados nessa escola, se tornarão cruciais para o estabelecimento de diferentes táticas e técnicas que definirão as práticas pedagógicas. Discursos como: *Os conteúdos apresentados pela escola estão desvinculados de suas realidades; é necessária uma maior participação da família; os conteúdos devem ser mais significativos; estudar de dia é melhor do que de noite*; *'o trabalho prejudica os estudos*'; *'o ensino por meio de projetos auxilia os alunos para o mercado de trabalho*', constantemente ouvidos por mim durante o período em que estive nessa escola, juntamente com as observações de aulas, entrevistas realizadas com professores, estudo de documentos da escola e leituras realizadas, vão provocando novas inquietações em mim. Ao circularem no espaço escolar, tais discursos se proliferam e os efeitos dessas *verdades* acarretam na emergência de uma necessidade de mobilização por parte de toda a comunidade no sentido de minimizar o *risco* que representa a evasão escolar. Essa escola, no entanto, se utiliza do apoio da família, da questão diagnóstica e de trabalhos e projetos sociais para atrair os alunos, evitando a evasão escolar.

A partir desse momento, abordarei brevemente o contexto no qual essa escola está inserida. Se 70% dos estudantes do Ensino Médio trabalham nas indústrias de calçados, falamos de uma cidade cujo motor econômico ainda é sustentado pelo trabalho nas fábricas de calçados e por práticas agrícolas, efeito de um longo processo de transformação econômica e social pelo qual a região da Encosta da Serra passou desde meados de 1950, quando ainda tinha na agricultura seu principal sustento. As transformações ocorridas no cenário agrícola nas últimas décadas se tornaram condições de possibilidade para a emergência das indústrias na região, o que modificou a economia e as formas de vida da população.

O campo se empresariou e o rural perdeu o seu lugar de destaque. Os que continuaram nesse ramo se reorganizaram e passaram a adotar a agricultura mecanizada. Em várias esferas, tanto familiar, escolar e de trabalho, as *carreiras urbanas* sempre nos foram apresentadas como *carreiras de sucesso*. Já o espaço rural, como um espaço fora da cidade e como um lugar atrasado e formado por pessoas despreparadas para o mundo urbano.

6.3 A CIDADE, O TRABALHO, A ESCOLA: constituição de novas formas de vida

[...] a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos para-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras. (CALVINO, 2015, p. 14-15)

Duas características dessa pequena cidade localizada na região da Encosta da Serra são efetivas para compreender a especificidade dos sujeitos que nela residem: a existência de fábricas de calçados desde a década de 1960; a constituição de uma cultura para o trabalho desde a época da imigração alemã. Distante 75km da capital do Rio Grande do Sul, outro aspecto que pode ser notado, conforme o Índice Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), é que a população dessa cidade varia entre 6000 e 7500 habitantes: na medida em que pode ser evidenciado que alguns sujeitos saem da cidade em busca de outras oportunidades, outros imigram da região metropolitana em busca da qualidade de vida supostamente oportunizada pela tranquilidade e natureza da cidade.

O fato é que quaisquer que sejam os locais de residência dos sujeitos dessa cidade, seja na zona considerada urbana ou na zona rural, a fábrica de calçados marca significativamente as representações dessa pequena cidade, uma vez que traduz não somente a importância social e econômica das indústrias, mas também “[...] a tomada de consciência de uma múltipla desvalorização do local: se o desejo de ascensão social de algumas famílias operárias passa necessariamente pela partida, esta trata-se da partida não somente da fábrica mas também da cidade” (WEBER, 2009, p. 19). Conforme a ascensão social das famílias não consegue ser alcançada por meio do trabalho nas fábricas de calçados, não basta deixar a fábrica, visto que discursos como “*não existe mais nada aqui*”; “*o que podemos esperar da cidade?*”; “*não podemos ficar apenas aqui*” são constantemente afirmados pelos sujeitos dessa região, fazendo com que a relação cidade-fábrica se reafirme e se estimule por uma evidência subjetiva.

A antropóloga francesa Florence Weber, em estudo realizado com operários em Montbard, na França (2009), evidencia, por meio da observação dos comportamentos de trabalhadores fora da fábrica de calçados, determinadas atitudes que possibilitam esclarecer certas práticas operárias sem classificá-las como uma submissão à necessidade (*trabalho paralelo*). A leitura da etnografia de Weber (2009) permitiu que eu percebesse, tal como na minha experiência nessa cidade, que na contemporaneidade existe, na maioria dos jovens, uma vontade de buscarem, em outros espaços, o que poderia ser encontrado ali. Ou não mais.

Alguns não simpatizam com a cidade por enxergarem nela, unicamente, as fábricas de calçados, que são vistas de modo negativo por possuírem relação direta com suas rotinas cansativas e frustração com a trajetória profissional que, muitas vezes se resume a acordar cedo, trabalhar e ir para a escola pela noite. Outros, pelos discursos como *não há nada aqui para os jovens; os jovens precisam ir além*. No entanto, se a cidade equivale tão fortemente à fábrica é pelo fato de os primeiros imigrantes alemães que chegaram à região do Vale do Rio dos Sinos³⁴ já carregarem consigo a ideia do trabalho e trajetória profissional como determinantes para a evolução dos seus modos de vida.

6.3.1 A agricultura

Após a imigração alemã, emerge uma sociedade rural de pequenos proprietários que funcionava como uma unidade de um *sistema de exploração agrícola camponês*, a chamada colônia³⁵, caracterizada pelo trabalho na propriedade familiar com a utilização de técnicas agrícolas e artesãs já praticadas na Alemanha. Além de servir como modelo para os indivíduos da época, a etnicidade teuto-brasileira começa a se mostrar produtiva, pois os próprios colonos passavam a afirmar que o sucesso da colonização só havia se tornado possível em virtude do *trabalho alemão*. Além de evidenciar um ar de superioridade, passam a circular discursos que concebiam o colono pioneiro como uma figura heróica que teria transformado *a selva brasileira em civilização* (SEYFERTH, 1990; 1999).

Narrativas sobre a imigração alemã sustentam a ideia de que em 1824 o Governo Imperial fundou a colônia de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, quando os primeiros imigrantes vieram das regiões do sul da Alemanha – Hunsrück e Mosela – e se hospedaram na denominada Real Feitoria do Linho Cânhamo, uma empresa do Governo Imperial brasileiro. Após a concessão de terras e com a promessa de que o sul do Brasil poderia ser um *novo mundo* para os imigrantes, foi iniciado o desmatamento e o povoamento nas matas virgens, que acarretaram na formação de núcleos coloniais denominados de *picadas*. Foi por meio das picadas que os laços entre os imigrantes foram sendo estabelecidos, e foi desenvolvida uma

³⁴ Para Seyferth (1990), o que incentivou a imigração de grupos europeus para o Brasil foi a política implementada por D. João VI, em 1808 que, além de objetivar a ocupação dos territórios, tinha como finalidade estimular a agricultura e “branquear” a população, uma política pautada em um discurso que supunha a “[...] superioridade dos brancos e a inferioridade das outras raças, especialmente a negra, e buscava sua legitimidade científica nas teorias raciais em voga na Europa e nos Estados Unidos” (SEYFERTH, 1990, p. 18).

³⁵ O termo colônia “[...] designa a área rural (com suas “linhas”), em sua totalidade, e sua fração mínima, o lote ou pequena propriedade familiar do colono” (SEYFERTH, 1999, p. 69).

comunidade local cuja troca de saberes se mostrou crucial para sua sobrevivência (WITT; BLUME, 2014).

Até meados do século XIX, a colonização alemã no Rio Grande do Sul foi um acontecimento orientado e conduzido pelo Governo Imperial. A propaganda em voga na Europa era a de que a imigração possibilitaria uma nova vida, e que o Brasil seria um lugar de fácil adaptação (WITT; BLUME, 2014). Witt e Blume (2014), em estudo comparativo entre imigrantes teuto-brasileiros da província de Misiones, Argentina e do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, analisam as estratégias utilizadas por esses dois grupos para se inserir na sociedade brasileira, verificando seus modos de organização e apropriação da cultura da sociedade receptora no sentido de conquistar um lugar na atmosfera político-social brasileira.

Não demorou muito para que a propriedade familiar aumentasse a produção agrícola e artesã, e com isso os produtos começaram a ser trocados por outros que os imigrantes não produziam na colônia (sal, vinagre, tecidos, ferramentas, café), enquanto outros eram vendidos para comerciantes nas chamadas *vendas*. Isso se deu porque os imigrantes, após se estabelecerem em solo gaúcho, começaram a exercer as atividades profissionais complementares à agricultura e já praticadas na Alemanha, como escultor, pedreiro, pintor, carpinteiro, sapateiro, entre muitas outras relacionadas à categoria do artesanato³⁶. A bagagem e experiência que os imigrantes trouxeram da Alemanha (artesanato e agricultura) se mostraram cruciais para o desenvolvimento das atuais cidades que englobam a região do Vale do Rio dos Sinos e Encosta da Serra, e a articulação da agricultura com o artesanato possibilitou o envolvimento dos colonos em atividades ligadas ao comércio, representando um mecanismo de contato e permitindo a aproximação dos colonos com a sociedade receptora.

No que diz respeito à expansão da agricultura na região da Colônia Velha³⁷, esta compreendeu quatro fases distintas³⁸ (SCHNEIDER, 2004), e um dos fatores que limitou a expansão do sistema produtivo colonial foi a herança por partilha – a divisão total da propriedade pelo número de filhos, o aumento das taxas de natalidade e o esgotamento da fertilidade do solo, juntamente com o arcaico sistema de rotação de terras. No entanto, até meados da década de 1950, grande parte dos imigrantes ainda possuía na agricultura seu principal meio de subsistência.

³⁶ A habilidade artesanal é compreendida, para Sennett (2013), como um *estilo de vida* que foi desvalorizado a partir da industrialização. Ver Sennett (2013), em *O artífice*.

³⁷ Fundadas no noroeste do Rio Grande do Sul entre o século XIX e XX, principalmente pela explosão demográfica, as Colônias Novas comportam as Microrregião do Alto Uruguai, Missões e Planalto. Já a Colônia Velha é a cidade de São Leopoldo, fundada em 1824. Diversas cidades das atuais microrregiões do Vale do Sinos, Encosta da Serra, Vale do Caí e Vale do Taquari se emanciparam de São Leopoldo nas últimas décadas.

³⁸ Adaptação em novas áreas; expansão da zona pioneira; especialização em poucos produtos; regressão e declínio.

Contudo, a partir da década de 1950, com as modificações ocorridas na agricultura, o trabalho dos colonos também se alterou; o modo de vida colonial se desarticulou em virtude de um processo de transformação econômico e social ocorrido no Rio Grande do Sul. Foi com o ingresso das fábricas de calçados na região do Vale do Rio dos Sinos e Encosta da Serra que a força de trabalho dos colonos foi atraída, ocorrendo uma articulação entre o trabalho nas indústrias e o trabalho na agricultura. De um lado, encontram-se mudanças ocorridas na agricultura familiar e, de outro, um processo de industrialização que surtiu efeitos tanto na economia, educação, trabalho e modo de vida dos sujeitos.

Para explicitar tal processo, Schneider (2004) utiliza narrativas de trabalhadores e empresários, juntamente com outros instrumentos analíticos que auxiliam na compreensão da noção de industrialização difusa e do processo de modificação pelo qual as cidades que constituem as atuais regiões do Vale do Rio dos Sinos e Encosta da Serra passaram, muitas vezes relativizados por concepções errôneas pautadas na dicotomia entre urbano e rural. O fato é que a agricultura, motor econômico da região da Colônia Velha desde o período de imigração, começa a regredir a partir de 1890³⁹ (SCHNEIDER, 2004).

No que diz respeito ao momento histórico vivenciado pelo Brasil nesse período, a agricultura passava por mudanças significativas. Entre 1930 e 1945, para Pedro César Dutra Fonseca (1989), em *Vargas: O capitalismo em construção: 1906-1954*, as propostas de Getúlio Vargas, em seu primeiro período de governo, se pautavam em um discurso desenvolvimentista. Durante o período do Estado-Novo, as funções da agricultura já haviam sido ampliadas, pois matérias-primas eram fornecidas à indústria, bem como alimentos para as populações urbanas (FONSECA, 1989).

Michel Hardt e Antônio Negri (2005), ao trazerem à tona a reforma capitalista proposta pelo *New Deal*⁴⁰, nos Estados Unidos, no período de 1933 até 1937, apontam que tal modelo constituiu uma das mais elevadas formas de *governo disciplinar* por meio de um capitalismo que, ao mesmo tempo em que se pretendia transparente, era regulado por um Estado que praticava o planejamento liberal. Hardt e Negri (2005) se referem ao governo disciplinar não fazendo alusão as formas jurídicas e políticas que o organizam, mas apontando que uma

³⁹ Fatores como o esgotamento do solo, decréscimo da produtividade e utilização de técnicas arcaicas de cultivo acarretaram em uma redução dos rendimentos do sistema agrícola, o que passou a exigir uma reformulação das formas de produção. Deste modo, os colonos se rearranjaram em outros espaços. Na década de 1950, por exemplo, pelo fato de ter sido expressivo o desenvolvimento de novas formas de produção agrícola no quesito padrões tecnológicos e modernização, em São Leopoldo e Novo Hamburgo as atividades agrícolas começam a se extinguir.

⁴⁰ Hardt e Negri (2005, p. 262) apontam que a importância do *New Deal* “[...] deveria ser medida não apenas em termos de sua capacidade de reestruturar as relações de produção e poder dentro de um único país capitalista dominante, mas também e acima de tudo em termos de seus efeitos pelo mundo – efeitos que não foram diretos nem simples mas, ainda assim, profundos”.

sociedade disciplinar sempre “[...] é subordinada ao comando do capital e do Estado; e que a sociedade tende, gradualmente mas com uma continuidade inevitável, a ser governada apenas pelo critério da produção capitalista” (HARDT; NEGRI, 2005, p. 264). Para esses autores, a sociedade disciplinar - se compreendermos a disciplinaridade tanto como uma forma de governo, quanto uma forma de produção - se tratava de uma *sociedade-fábrica*, uma sociedade onde a subjetividade dos produtores era forjada por meio de *funções unidimensionais* da economia, e onde o regime capitalista disciplinar se expandia no âmbito social: “É justamente quando o regime disciplinar é levado a seu nível mais alto e a sua mais completa aplicação que ele se revela o limite extremo de um arranjo social, de uma sociedade no processo de ser subjugada” (HARDT; NEGRI, 2005, p. 264).

Além de representar uma resposta à crise econômica nacional, o modelo do *New Deal*, juntamente com os EUA e seu projeto de reconstrução pós-guerra, “[...] impuseram a todos os países capitalistas dominantes, fossem os aliados vitoriosos ou as potências vencidas, uma adesão ao modelo expansivo de sociedade disciplinar” (HARDT, NEGRI, 2005, p. 265). Os efeitos do *New Deal* foram percebidos em todos os países e, certamente, o Brasil não ficou fora desse modelo.

No período da crise de 1929, a economia cafeeira, já em decadência no Brasil, passou a gerar recursos suficientes para impulsionar a industrialização, acarretando no desenvolvimento de um mercado interno formado principalmente pela força de trabalho dos imigrantes e produtores rurais. Até os cafeicultores que não conseguiram sobreviver à crise se reorganizaram nas indústrias, e inclusive os trabalhadores rurais e os imigrantes foram atingidos por ela. Em discurso proferido em sua candidatura, Vargas chamava a atenção para os chamados *pontos de estrangulamento* que impediam, naquela época, o desenvolvimento econômico do Brasil. Se os fatores que limitavam a produção não fossem eliminados, a atividade econômica não poderia manter o ritmo de crescimento que já havia alcançado até o momento (VARGAS, s/d apud FONSECA, 1989, p. 365).

Há de se destacar que, além dos esforços empreendidos nessa época para modernizar o país, os primeiros passos na região da Encosta da Serra e do Vale do Rio dos Sinos ocorreram em virtude da íntima relação entre agricultura e artesanato de couro, que permitiu aos colonos estabelecerem uma garantia de reprodução social pautada não somente nos trabalhos que envolvessem a roça, tornando o artesanato um sistema comercial produtivo e um mecanismo de contato dos sujeitos da colônia com a sociedade receptora.

Sem o artesanato, realizado concomitantemente com a agricultura, as famílias teriam dificuldade de se sustentar, visto a crise pela qual a agricultura passava⁴¹. Caracterizado pela mão de obra familiar, localizado nos centros dos povoados e despojado de qualquer divisão de trabalho, as pequenas oficinas artesanais não possuíam condições suficientes para acumulação de recursos que auxiliassem na modernização da produção, mas exerceram um papel crucial para a emergência da industrialização.

Com o artesanato, as técnicas de produção foram autonomizadas e aperfeiçoadas, acarretando em um impulso do setor coureiro-calçadista⁴² em 1913. Para compreender os deslocamentos históricos que atravessaram a passagem dessa sociedade antes tida como colonial para uma sociedade pautada nos moldes capitalistas, podemos analisar o modo como o movimento de industrialização difusa se articulou à agricultura, modificando as relações de trabalho, as formas de vida das famílias, a educação e uma série de fatores que envolveram todo o campo social.

Portanto, ao narrar o processo de industrialização difusa ocorrido na região do Vale do Rio dos Sinos e Encosta da Serra, pode-se perceber com esse processo se constituiu um polo em torno do qual “[...] se desenvolveu a organização do poder sobre a vida” (FOUCAULT, 1999, p. 131). Tal movimento, que se inseriu na cidade à nível produtivo, se valeu de mecanismos e estratégias de assalariamento, descentralização das indústrias e surgimento de uma escola.

6.3.2 O surgimento de uma escola

Em se tratando de estudos realizados no RS sobre o processo de industrialização difusa, além das transformações pelas quais a agricultura passou nesse período, Schneider (2004) faz uma abordagem historiográfica das transformações sociais, econômicas e culturais do Vale do Rio dos Sinos explicando, por meio do termo *cunhado*, tanto a origem das indústrias na região, quanto as atividades a ela ligadas, buscando compreender as especificidades do setor coureiro calçadista em uma região que, no final do século XIX, já apresentava fatores favoráveis ao seu desenvolvimento. A industrialização incorporou o artesanato trazido pelos primeiros imigrantes alemães, não se opôs a ele, processo que constituiu determinados tipos de sujeito e fez com que

⁴¹ O artesanato produziu condições de possibilidade para a industrialização do setor coureiro-calçadista, mas nem todas as oficinas se transformaram em fábricas, e nem todas as fábricas tiveram origem primitiva.

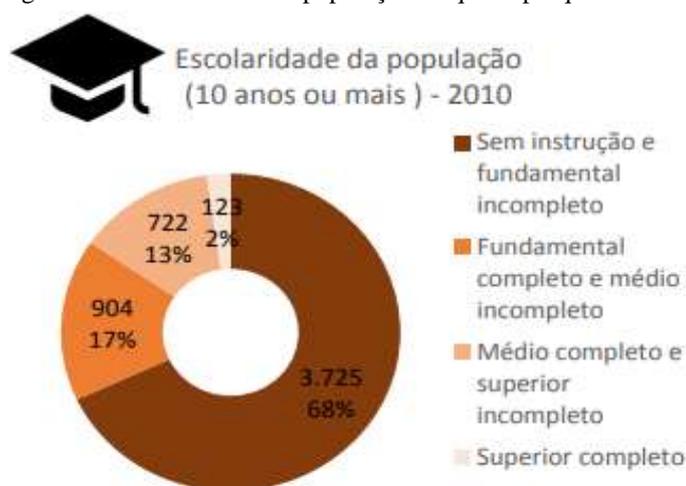
⁴² A falta de máquinas movidas à eletricidade, a reduzida capacidade de investimentos e a escassez de energia criaram, em 1927, junto à Cascata do Herval, a usina da Energia Elétrica Hamburguesa Ltda.

jovens e crianças aprendessem, desde muito cedo, aquilo que Schemes, Silva e Kuenzer (2014) denominaram *cultura do trabalho*.

Há de se considerar que vejo a escola como uma instituição produzida por meio de um conjunto de práticas. Se a sua existência, na contemporaneidade, muitas vezes é inquestionável, é porque não é analisado o seu caráter de invenção. As transformações ocorridas nessa cidade pertencente à região da Encosta da Serra, entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960, produzem condições de possibilidade para o surgimento de um colégio, primeiramente denominado Grupo Escolar⁴³.

Uma vez que estamos falando de uma cidade que foi emancipada em 1988, a oportunidade de educação surgiu tarde para muitos. Conforme dados do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE, 2016), podemos constatar que as pessoas sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto nessa cidade representam mais da metade da população, o que é muito significativo. Estamos falando, portanto, de educação e de evasão escolar em uma cidade cujo Ensino Médio (falarei mais adiante sobre isso) surgiu em 1990, ou seja, se todos tivessem prosseguido no Ensino Médio na época que tinham 15 anos, o que não ocorreu, a idade aproximada de um cidadão que possui o Ensino Médio completo nessa cidade seria, atualmente, de quarenta e três anos.

Figura 16 - Escolaridade da população na qual a pesquisa foi realizada



Fonte: SEBRAE (2016)

⁴³ Nesse período, com 8 professores, a instituição atendia 103 estudantes do jardim à 4ª série em três salas de aula, uma dispensa, um corredor e um pátio. Eram considerados Grupos Escolares os grupos que continham a Rede Escolar Primária em zonas urbanas e suburbanas. Já as Escolas Rurais eram as que continham a Rede Escolas Primária na zona rural, entre elas, o atual colégio em questão.

Em meados de 1969, as escolas foram reclassificadas em Escolas Rurais e Grupos Escolares. Noeli Valentina Weschenfelder (2003), em tese intitulada *Uma história de governamento e de verdades: Educação Rural no RS*, mostra como o campo da educação rural foi se constituindo como um dispositivo que desenvolveu um governo sobre a população rural, onde focos de problematização propostos aos rurais “[...] se converteriam em espaços de produção de um regime de verdades sobre a educação rural da época” (WESCHENFELDER, 2003, p. 57). Além de ensinar, aprender, e desenvolver campanhas comunitárias, eram indicados modos de “[...] atingir e “integrar a comunidade e como orientar práticas na promoção da mudança de mentalidade”” (WESCHENFELDER, 2003, p. 57, grifos da autora). Tratava-se de um período onde a industrialização estava tomando conta do país, inserindo os sujeitos nos *novos tempos*, vividos entre as décadas de 1950 e 1970.

Nesses *novos tempos*, alguns anos após a fundação do colégio - segundo conversa informal com um ex-diretor da escola, entrou o processo do ensino por área. Mais tarde, a escola amplia-se e conta com a 6^a, 7^a e 8^a série, formando o primeiro grau completo concomitantemente à ampliação do prédio. Ao apontar que “*foi um trabalho árduo*”, o ex-diretor afirma que ano após ano, a escola foi se modificando política, econômica e socialmente, e quando passou a ser estadual ainda mantinha técnicas voltadas para a maior economia da cidade, a agricultura. Afirma o antigo diretor:

Mesmo como Estadual, a escola tinha aulas técnicas, e entre elas a técnica agrícola com professor extensionista na área agrícola, o Prof. Wunibaldo Bitsch era que atuava nesta área. A gente tinha uma bela horta. Mas alguns anos depois a escola sofreu influência a partir da instalação das indústrias de calçado no Herval. Foi um acontecer interessante e com isto perdeu a questão agrícola [...] **mesmo o povo jovem tomou ares do urbano**. Naquela época o Brizola mandou construir escolas por todos os lugares. Depois ela foi se transformando no colégio que é hoje, mas era uma brizoleta⁴⁴

É fácil perceber que, com o passar dos anos, a sociedade e a escola foram se urbanizando e tomando, como afirma o ex-diretor, *ares do urbano*. A materialidade do urbano engendrou, ao longo das décadas, uma rede de saberes que constituiu o sujeito de modo particular, uma vez que essa urbanização, ao habitar o corpo dos sujeitos, também se deixa habitar por eles (FEDATTO, 2011). O urbano foi se constituindo não apenas por paisagens, arquitetura contemporânea, tecnologia, espaço com cultura dominante e olhar ocidental, mas por meio de

⁴⁴ O ex-diretor faz alusão às escolas construídas no Rio Grande do Sul entre 1959 e 1963, no governo de Lenel Brizola. Eram escolas de madeira, com uma ou duas salas de aula, que popularizaram-se como *brizoletas* ou *escolinhas do Brizola* (QUADROS, 2002).

discursos que foram sendo constituídos historicamente pelos sujeitos que nele habitam. São notas que transparecem um novo tempo, onde o urbano se impôs como a melhor das medidas.

As debilidades da economia rural, principalmente na década de 1950, fizeram urgir nas famílias pertencentes à Colônia Velha a necessidade de complementar o orçamento familiar. O colono, que vai sendo transformado em colono-operário, carecia de formação profissional, fazendo com que a ação educativa dos pequenos Grupos Escolares ou Escolas Rurais fosse atrelada, principalmente, ao trabalho rural/trabalho no campo. Esse fator, denominado por Adonia Antunes Prado (1995) de *ruralismo pedagógico*, fortaleceu o conceito de uma escola que deveria estar voltada às práticas e necessidades imediatas das populações do campo, tornando os grupos escolares estabelecimentos arquetípicos do que havia de *melhor* no ensino primário. A própria população passou a concebê-los como sendo parte do projeto de modernidade republicano que tinha suas bases no desenvolvimento urbano e industrial.

Nesse discurso ruralista, fica subentendido que o homem do campo deve se adaptar e se integrar ao sistema econômico. Prado (1995) esclarece que trata-se de um discurso hegemônico, pois advém de indivíduos que estão no poder, possuem interesse direto no desenvolvimento rural e demonstram preocupação com o quadro econômico nacional: “O discurso sobre o papel da educação está entrelaçado a preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna e apresenta papel de destaque na obra que o Estado Novo pretende realizar” (PRADO, 1995, p. 4)

A escola vai ter como finalidade domesticar a classe camponesa, tendo seus objetivos relacionados à economia e ao bem-estar social. O enclausuramento dos filhos dos operários, camponeses e artesãos acaba por romper, conforme Varela e Alvarez-Uría (1992), os laços sociais, relação com a comunidade, trabalho e terra desses sujeitos: “O menino popular nasce em grande medida desta violência legal que o arranca de seu meio, de sua classe, de sua cultura, para convertê-lo numa mercadoria da escola, um gerânio, uma planta doméstica” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 87). É preciso governar as classes populares e tirá-las da miséria para diminuir os riscos que elas representam, aumentando a segurança da burguesia e controlando melhor a população.

Na medida em que a década de 1960 foi marcada por um período *fértil* para as novas ideias no campo da educação, com o golpe militar de 1964 todo o ensino é reorientado. A legislação educacional passa a ser reorganizada, visto que o golpe tinha como um dos objetivos “[...] garantir a continuidade da ordem sócio-econômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart” (SAVIANI, 2004, p. 6). Foi principalmente no período do Estado Novo, marcado pelo início da industrialização nas regiões do Vale do Rio

dos Sinos e Encosta da Serra, que surge a necessidade de intervir na educação. Nesse período, um ensino rural adequado, conforme a compreensão hegemônica do Estado Novo, deveria: “ensinar a população rural a aproveitar eficientemente as possibilidades econômicas de sua região mercê da prática de medidas adequadas: agrícolas, higiênicas, econômicas e sociais” (LEITE, 1944, p. 137). Ademais, tal ensino deveria preparar os filhos dos colonos para cooperar com o desenvolvimento industrial e econômico. Valorizar socialmente esses sujeitos significava, naquele período, capacitá-los para o trabalho produtivo (PRADO, 1995; LEITE, 1944), e por meio da educação isso seria possível.

Tal reforma, pautada nos “[...] princípios da integração vertical e horizontal, continuidade-terminalidade, racionalização-concentração e flexibilidade” (SAVIANI, 2004, p. 6), com um curso primário e um curso secundário subdivididos, respectivamente, em quatro anos para o Ensino Primário e quatro anos de um curso ginásial para o Ensino Médio seguidos de três anos de um curso colegial, deram lugar a um ensino de Primeiro Grau com duração de oito anos e um ensino de Segundo Grau com duração de três anos, instituindo um Ensino Médio de caráter profissionalizante (SAVIANI, 2004). A Lei n. 5.692/71 alterou os Ensinos Primários e Médio e modificou sua denominação para Ensino de Primeiro e de Segundo Grau.

É nesse contexto que foi aprovada a proposta do senador Darcy Ribeiro, que deu origem à nova LDB nº. 9.394/1996, que alterou a nomenclatura substituindo o Ensino de Primeiro e Segundo Grau para Ensino Fundamental e Médio. Esse terceiro período foi marcado, conforme Saviani (2004, p. 6, grifos meus), por uma “**concepção produtivista de educação**”, que remete aos trabalhos de Theodore Schultz (1973) e sua teoria do capital humano, concepção que resistiu aos embates dos quais foi alvo por parte de inúmeras tendências críticas ao longo da década de 1980, “[...] recobrando um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento” (SAVIANI, 2004, p. 8).

Por essas vias, tem-se uma política educacional caracterizada pela constante flexibilização e descentralização das responsabilidades por meio de mecanismos que fazem com que os municípios assumam parte do Ensino Fundamental. Ademais, passa a vigorar um sistema nacional de avaliação respaldado pela LDB nº 9.394/1996, onde é centralizado no MEC o controle do rendimento escolar de todos os níveis de escolarização. Ainda que houvesse, nesse período, um incentivo à flexibilização e diferenciação no processo de ensino, também ocorreu uma ênfase no controle de resultados, característica que permitiu o aparecimento de uma

política educacional voltada à intensificação da diferenciação e das desigualdades sociais (SAVIANI, 2004).

É nesse contexto que, dois anos após sua emancipação, em 1990, o Ensino Médio passa a vigorar nessa cidade. Anterior a esse período, quem pretendia continuar os estudos e possuía oportunidade para arcar com os custos se deslocava para a cidade vizinha. Isso modifica o conceito que muitos indivíduos da cidade possuíam sobre os estudos e, se com a agricultura os sujeitos residentes na cidade ainda poderiam sobreviver, com a crise nesse setor e com as indústrias atingindo a cidade, a educação e a urbanização passam a ser concebidas como oportunidades *para mudar de vida e obter sucesso*.

O surgimento do colégio na cidade, na década de 1960, vai ao encontro das novas reformas e políticas públicas trazidas à tona no governo de Leonel Brizola, entre 1959 e 1963. O projeto de Brizola, no que tange à educação pública, não teve como objetivo somente a criação de novas escolas (como afirmou o ex-diretor), como também a erradicação do analfabetismo entre crianças de 7 a 14 anos, principalmente (QUADROS, 2001, 2002). Uma das primeiras medidas de Brizola consistiu em reestruturar a Secretaria de Educação e Cultura e implementar sua mais famosa política pública educacional: **Nenhuma criança sem escola no RS**. A educação, nesse contexto, compreendida como exigência tanto social quanto individual, era necessária *para todos*, assim como também deveria ser levada *a todos*.

Como resultado do aumento das escolas rurais e reforma das escolas urbanas, que objetivavam atender os estudantes que residiam no interior, em apenas quatro anos de administração, o estado do RS foi considerado um dos estados com melhor qualidade de ensino. A política educacional do Governo Brizola, no entanto, não abrangeu somente as classes menos favorecidas, dado que se tratava de um

[...] instrumento político-econômico que visa disciplinar, ideologizar, instrumentar e profissionalizar a futura força de trabalho, **voltando-se essencialmente para populações ainda não absorvidas pelo mercado de trabalho**. Não consiste, necessariamente, em uma tentativa de atender e resolver as reivindicações das classes trabalhadores, assalariadas ou não, e sim em **uma ação governamental que tende a preservar o sistema global e assegurar para o modo de produção nele hegemônico e a força de trabalho necessária** (FREITAG, 1989, p. 32, grifos meus).

Karla Saraiva (2014), em *A aliança biopolítica educação-trabalho*, mostra que a educação veio e ainda vem funcionando como uma ação biopolítica para governar a população, produzindo sujeitos entrosados com a forma de produção vigente de determinada época. O biopoder, para a autora, se tornou “[...] um vetor para a consolidação da ideia de que todos

devem passar por processos de escolarização e que esse imperativo está articulado com os processos produtivos” (SARAIVA, 2014, p. 141).

A educação no RS, desde a década de 1970, passa a ter como principal objetivo a realização de um projeto de desenvolvimento econômico. Nesse sentido, tanto a implantação de escolas quanto as melhorias no que diz respeito à questão estrutural foram realizadas em virtude dos critérios de racionalidade política e econômica vigentes naquela época. Tratava-se de um projeto de modernização que surtiu efeitos na escola do século XXI, visto que o caráter utilitarista e salvacionista dados à educação objetivavam que esta elevasse o nível intelectual das massas e incorporasse-as ao mercado de trabalho.

Parte dos investimentos em educação pública, na década de 1970, se deram pela hipótese de que se os trabalhadores não tivessem uma educação de qualidade, não seriam capazes de lutar pelos seus direitos, o que acarretaria na exclusão social de determinados indivíduos. No entanto, com uma boa educação, vista como uma fórmula de superação do subdesenvolvimento e de modernização da sociedade, os trabalhadores seriam incluídos como sujeitos que trabalham para uma finalidade social comum. Assim, a educação passou a ser vista como instrumento de libertação e de progresso da sociedade.

Foi por meio de uma boa educação garantida pelo Estado que emergiram discursos sobre modificações nas condições dos excluídos. Essa ação educacional consistia, basicamente, em “[...] adequar as políticas públicas voltadas à educação ao projeto nacional-desenvolvimentista e modernizar a sociedade sob a égide do Estado” (QUADROS, 2001, p. 10). A ideologia desenvolvimentista, o populismo e a historicidade do sujeito Brizola auxiliam na composição de um quadro complexo que envolve a educação em uma rede estratégica do marketing, onde ela passa a receber o status de “[...] **matriz privilegiada do progresso e responsável pelo desenvolvimento e/ou pela superação do subdesenvolvimento**” (QUADROS, 2001, p. 10, grifos meus).

A ideia desenvolvimentista das escolas pode ser vista em suas próprias arquiteturas. Com sua construção voltada para a estrada, as escolas que surgiram na década de 1960 objetivavam, com isso, receber “o mundo de lá – da cidade” (QUADROS, 2002, p. 63), que vinha aos campos trazer a mensagem “de valorização do homem em sua própria terra” (QUADROS, 2002, p. 63). Foi um período marcado por uma forte mobilização política e social, que traduzia os conflitos inerentes ao processo de modernização acelerada no Brasil.

O despertar da consciência do homem da picada para seu valor, para sua importância no todo da nação, para a valorização dos recursos naturais que a natureza pródiga lhe oferta e renova cada dia, o despertar mesmo para a beleza que o rodeia, é trabalho da

escola em sua missão civilizadora. Os cidadãos de amanhã nas picadas e vilas saberão ler (QUADROS, 2002, p. 63 apud REVISTA DO ENSINO, 1961, p. 67).

A disposição fechada das escolas, bem como seus traços, espaços hierárquicos e sua enorme entrada voltada para a estrada, representam uma porta de entrada para outros mundos, o mundo da cidade. Com uma enorme porta de entrada onde cada escada leva a uma sala diferente e com finalidade distinta, penso que a escola ainda apresenta uma projeção do urbano sobre o rural, pois ao ser construída como referência para toda a comunidade, se torna, discursivamente, uma expressão simbólica resultante das ações do Estado, da modernização e civilização, onde projeta “[...] seu exemplo e influência geral de uma inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano-social que o rodeia” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 33). Apresenta, assim, uma arquitetura que *diz muito de si*. A escola precisa ocupar um lugar específico, um lugar planejado e idealizado exclusivamente para esse fim.

Nessa direção, a arquitetura escolar adquire outro sentido, podendo ser concebida como um *programa educador*, isto é, como parte integradora do currículo que, mesmo silenciado ou invisível, é explícito. Para Frago e Escolano (1988, p. 54), a localização da escola, bem como “[...] suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende”. Trata-se de um espaço discursivo, econômico, político e estruturalmente construído com o passar dos anos, sem ostentações e luxos, mas que traz em seu entendimento uma missão modernizadora e civilizadora (QUADROS, 2001). Essa influência modernizadora produziu condições de possibilidade para o surgimento de uma escola que, ao preparar os sujeitos e civilizá-los, tornou-os aptos a integrar a moderna sociedade urbana e industrial.

6.3.3 O trabalho na indústria

O trabalho industrial se configurou como um modelo hegemônico no século XIX e XX por exercer certo poder de transformação sobre outras formas de produção⁴⁵. Surge, com a supremacia do trabalho industrial na região, além da alteração das formas tradicionais de

⁴⁵ O processo de industrialização do setor coureiro-calçadista ocorreu de modo lento e compreendeu três fases distintas, a saber: de 1890 a 1930, quando o artesanato é praticado em pequenas linhas e começa a se autonomizar; de 1930 a 1970, quando as atividades artesanais de couro crescem rapidamente; após 1970, quando o setor coureiro-calçadista assume características industrializadas. Essa fase apresenta duas características marcantes. Uma delas relacionada às mudanças tecnológicas que, ao modificar e flexibilizar a produção, recorre à terceirização da produção de calçado. A segunda diz respeito às alterações do setor coureiro-calçadista a partir de 1994. (SCHNEIDER, 2004).

produção, uma concepção de industrialização como sinônimo de sucesso, onde a própria urbanização passa a ser vista como sinal de desenvolvimento e progresso. Adicionado a isso, e além de exercer superioridade econômica sobre as demais formas de trabalho, os colonos passaram a se constituir mediante um novo ritmo e uma nova sociabilidade.

O período da segunda fase de crescimento do setor coureiro-calçadista – de 1930 a 1970, onde a partir do artesanato foram criadas as chamadas fabriquetas que começaram a se autonomizar – vai ao encontro do segundo período do governo de Vargas e seu desejo de modernizar o Brasil. Conforme Fonseca (1989), se no período do Estado Novo o país já passava por um forte processo de urbanização e industrialização, Getúlio Vargas, como candidato à presidência, se empenhou no projeto de desenvolvimento capitalista do país. Durante sua candidatura à presidência, Vargas utilizava um discurso de que inexistia incompatibilidade entre agricultura e indústria em seu governo, enfatizando que favorecia ambas, o que para Fonseca (1989, p. 338) se tratava de um “[...] ponto ideológico dos mais caros da burguesia industrial”.

Ao concentrar sua campanha na questão do desenvolvimento econômico, principalmente industrial, durante entrevista concedida ao *Correio do Povo*, em 1949, Vargas afirma que o Brasil é *um país pobre* e, por isso, precisa ser industrializado. Apontava, ainda:

[...] industrialização quer dizer frigoríficos; industrialização quer dizer transportes; industrialização quer dizer vida intensa, negócios, trocas e operações comerciais, melhores salários para os operários, mais assistência às suas famílias, mais abundância, **mais felicidade para o povo em geral** (VARGAS, apud FONSECA, 1989, p. 349 – 350, grifos meus).

Se na era Vargas foram dados os primeiros passos para a industrialização em diversas regiões, a partir do golpe político-militar de 1964 e com o aceleração das transformações estruturais da sociedade brasileira – entre 1967 e 1973 – são registrados índices de crescimento econômicos antes nunca assinalados. Conhecida como a fase do *milagre econômico*, é na época em que a economia brasileira passava por um declínio que as indústrias encontraram uma brecha para ingressar no mercado externo⁴⁶, com o intuito de amenizar problemas estruturais da economia brasileira e auxiliar na acumulação do capital e industrialização do setor coureiro-calçadista (SCHNEIDER, 2004).

⁴⁶ Em 1970, as vendas de calçados para o mercado externo aumentaram 983,41% em relação ao ano de 1969. Ademais, a demanda por calçados femininos padronizados, coloridos e com modelagem diferenciada favoreceu a rápida mecanização da indústria. Os cavaletes, substituídos pelo sistema de trilhos, por exemplo, aumentou em 66% a produção diária (SCHNEIDER, 2004).

Atenta para esses ditos, é importante ressaltar que durante as décadas de 1960 e 1970, conforme Hardt e Negri (2005), um dos caminhos para que o capital pudesse reestruturar o seu comando estava inserido em uma transformação tecnológica, em uma mudança de paradigma. Foi criada uma margem de liberdade para os trabalhadores em decorrência da “expansão do bem-estar” e da “universalização da disciplina”, dado que o regime disciplinar em pauta naquele momento não atendia mais os anseios da juventude.

A partir da década de 1970, o setor agrícola começa a adquirir característica industrializadas e uma utilização exaustiva das tecnologias, o que pode ser confirmado com o excerto de um empresário de Dois Irmãos, que afirma que um sujeito que trabalha na fábrica “[...] não precisa entender mais quase nada de sapato, é só operar aquelas máquinas, é só pegar o jeito, é coisa quase automática [...] O pessoal vem lá da colônia e entra diretamente na produção, **a moçada já sai trabalhando**” (SCHNEIDER, 2004, p. 70, grifos meus).

Tomando como fundamento esse modelo mecânico utilizado nas fábricas, os processos produtivos imediatos passam a ser modificados (taylorismo), e vai ocorrer uma evolução no que diz respeito ao ciclo de reprodução (fordismo) (HARDT, NEGRI, 2005). É inaugurado o taylorismo/fordismo, e vários trabalhadores das cidades da região do Vale do Rio dos Sinos e da Encosta da Serra, entre eles os filhos dos colonos, são atraídos para trabalhar nas fábricas.

Penso que tal esforço justifica o fato de mecanizar e tornar a produção de calçados mais tecnológica, fazendo com que seja necessário somente *pegar o jeito, que é coisa quase automática*. O estabelecimento da cadeia de produção semiautomática, o aumento de produtos na linha de montagem e a divisão técnica do trabalho acarretaram na disseminação de funções como programação de produção e cronometragem, o que indicou uma preocupação com a separação da execução de tarefas e da organização científica do trabalho.

Esse processo intensificou os índices empregatícios das cidades, fazendo com que milhares de migrantes procedentes da pequena agricultura passassem a procurar emprego nas fábricas de calçados. As indústrias, por sua vez, passaram a fornecer transporte aos colonos em suas residências localizadas na zona rural e, após a jornada de trabalho, lhes proporcionar transporte para suas residências, o que ainda ocorre atualmente em algumas cidades pertencentes à região. Existe, ainda, o processo inverso, onde a própria indústria leva pequenas partes dos calçados, o *pré-fabricamento*, às comunidades rurais.

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que se tornam industriários, os colonos permanecem residindo na colônia, fazendo com que até a década de 1980 a indústria de calçados estivesse organicamente ligada à agricultura familiar. Mesmo que suas características tenham se modificado em razão das novas relações de trabalho industriais que lá emergiram, sabe-se

que na maior parte das vezes os motivos que levaram as empresas à espacialização das unidades de produção se encontram pautados tanto na mão-de-obra barata quanto em uma “[...] maior flexibilização, fuga das organizações sindicais e da rigidez dos contratos de trabalho [...]” (SCHNEIDER, 2004, p. 78).

O desejo de manter a agricultura interligada à indústria também era um dos objetivos de Vargas em seu segundo período de campanha, momento em que o candidato almejava modernizar a agricultura, afirmando:

[...] sem os recursos da técnica moderna não é possível aumentar a produção individual do nosso homem do campo, de modo a libertar braços para a indústria. Impõe-se fortalecer a atividade agrícola, pagando preços compensadores, fixando-se o homem ao campo e, assim, criar um vasto mercado interno, com capacidade aquisitiva suficiente para absorver os produtos da indústria nacional cada vez melhores e mais numerosos (VARGAS, apud FONSECA, 1989, p. 349).

Libertar braços para a indústria significava atrair, cada vez mais, a força de trabalho do colono para as indústrias, enquanto *fixá-los no campo* dizia respeito a alertar que sem a agricultura mecanizada, seria impossível aumentar a produção agrícola e fortalecê-la. Torna-se evidente, no entanto, o desejo de articular a agricultura à indústria, fazendo com que suas funções econômicas fossem capazes de se harmonizar com o crescimento industrial (FONSECA, 1989). Assim, a agricultura deveria se complementar a indústria e “[...] cabia a ela não só fornecer gêneros alimentares e matérias-primas mais baratas à cidade (aumentando a taxa de lucro do setor industrial, supondo-se salários de subsistência), como levar os produtos industriais ao campo, modernizando-o” (FONSECA, 1989, p. 349).

Na contemporaneidade, são perceptíveis as modificações pelas quais o sistema agrícola passou, dado os poucos sujeitos que ainda se ocupam das atividades agrícolas adotam a mecanização e a tecnologia na produção para que *não fiquem para trás*. No século XXI, vale destacar que a agricultura não é, juntamente com demais atividades que dela originam, o motor econômico do município, mas ainda representa, nos tempos de urbanização, parte considerável da economia e da ocupação de alguns sujeitos residentes ou não nos espaços rurais.

Esse avanço do desenvolvimento das indústrias na região do Vale do Rio dos Sinos e na Encosta da Serra se tornou possível, também, pela emancipação das cidades na década de 1980, quando as pequenas localidades ou distritos mais antigos cresceram economicamente, abrindo espaços para pequenos povoados e transformando-se em cidades. Aumenta, juntamente com a emancipação e quando a organização urbana começa a se tornar mais presente, a necessidade do desenvolvimento da agricultura mecanizada e economicamente mais proveitosa

Se a agricultura de subsistência era a única renda dos agricultores antes do aparecimento das indústrias, a inserção dos sujeitos nas indústrias de calçados, a partir da década de 1980, estabeleceu novas formas de organização do trabalho em virtude da descentralização das indústrias, o que se tornou uma estratégia pelo fato de que, ao se interiorizarem nas pequenas comunidades rurais, as indústrias atraíram a força de trabalho dos indivíduos desse meio.

Com o processo de industrialização e com a alteração da dimensão espacial e econômica das comunidades, surgem espaços que não são tipicamente rurais e tampouco urbanos, denominados por Schneider (2004) de espaços *periurbanos*, dado que representam um intermédio entre o rural e o urbano e criam um *continuum* entre esses dois espaços, formando um espaço de transição que combina características urbanas e rurais.

Para abordar esse entrecruzamento entre o urbano e o rural e o fim da dicotomia rural-urbano, Carneiro (1998) utiliza o termo ruralidade, apontando que as alterações ocorridas nos espaços rurais, não envolvem todos com a mesma amplitude. A conexão do espaço rural com o urbano ocorre por meio de “[...] trocas cada vez mais intensas entre a sociedade urbano-industrial e as pequenas aldeias rurais” (CARNEIRO, 1998, p. 54). Passam a existir, com essas trocas, novas percepções sobre o rural, dado que são os diferentes espaços que constituem as diferentes formas de vida, que se expressam de modo diferente e “[...] em universos culturais, sociais e econômicos heterogêneos” (CARNEIRO, 1998, p. 53).

Desse modo, ao chegarmos no espaço urbano, não saímos totalmente do rural e, ao sairmos do rural, marcas do urbano são carregadas. Um exemplo da articulação proposta pelos estudos de Schneider (2004) e Carneiro (1998) em relação aos espaços pode ser evidenciada em cidades pequenas que constituem regiões como a Encosta da Serra e o Vale do Rio dos Sinos, quando se percebe a existência de características consideradas urbanas em localidades rurais, como *internet* e TV por assinatura, por exemplo, e quando no centro da cidade, espaço caracterizado como urbano, podem ser identificadas pequenas criações de animais e pequenas hortas. Tais atividades, muitas vezes conhecidas como pertencentes a determinado espaço e designadas em um posicionamento particular, ao circularem e se movimentarem, percorrem diferentes espaços e possibilitam o surgimento de diferentes formas de vida, onde o espaço urbano não se constitui sem o espaço rural.

Além disso, dado que os critérios para descrever o rural são fundamentados em elementos como grandeza, riqueza e diversidade, características normalmente associadas a um espaço, podem ser encontradas em outro, sem que “[...] a cidade deixe de ser identificada como urbana e o campo como rural” (FEDATTO, 2011, p. 103). Isso faz com que esses espaços

possam ser vistos como um efeito das estratégias de industrialização descentralizada e articulada, onde o espaço rural não se subordina, mas se articula ao urbano.

Com o crescimento das cidades e a articulação entre o espaço rural e urbano, os índices de moradia nessas regiões crescem consideravelmente. Deste modo, a partir de 1985, devido ao alto número de habitantes na região, em virtude da mobilidade política sindical e das mudanças ocorridas nos mercados internacionais que exportavam calçados, as fábricas foram deslocadas para as zonas rurais de regiões próximas ao Vale do Rio dos Sinos e Encosta da Serra. Descentralizar as indústrias e trazer as fábricas a caminho da roça consistiu, também, em uma estratégia para assalariar os indivíduos residentes no meio rural. A figura 17 evidencia tal questão.

Figura 17 - "Fábricas procuram o caminho da roça", de 1989

Principal objetivo da interiorização, hoje já um fato consumado no Vale do Sinos, é elevar a produtividade, segundo opina na mesa-redonda um grupo de industriais com larga experiência nesta realidade. A qualidade de vida influi de forma positiva no nível de produção.

Fábricas procuram o caminho da roça

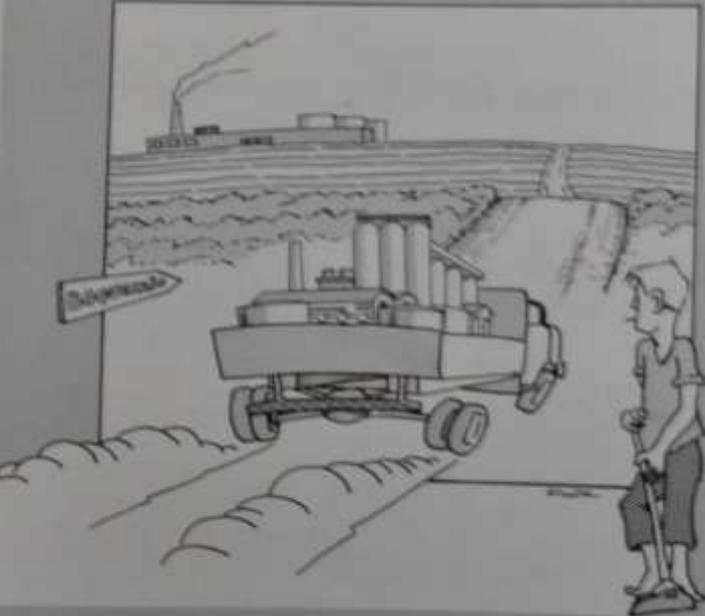
TECNICOURO - A interiorização das fábricas de calçados paulistas é um fato consumado. Qual a extensão deste fenômeno e por que está acontecendo?

BROCHIER - A nossa intenção é óbvia: fugir cada vez mais dos grandes centros à procura

de uma mão-de-obra, não dita mais barata, mas sim mais qualificada, que nos traga um retorno de produtividade maior. A internalização com que está ocorrendo neste lado é tão grande que, num raio de 200 km de Novo Hamburgo, não existe mais uma única localidade que não tenha uma fábrica de calçados. E as associações entre indústrias que se uniu e que grandes empresas estão pensando cada vez mais em sair dos grandes centros, em busca de uma mão-de-obra mais qualificada, de uma taxa de absentismo menor, de menos greves, enfim, o contrário do que se tem nos grandes centros. E se olharmos Novo Hamburgo, veremos que a cada ano que passa ela se torna uma cidade muito mais comercial do que propriamente industrial.

BINSONI - Eu diria que a maioria das empresas que estão saindo para o interior está saindo mal. E isso porque há muitas empresas indo para os mesmos lugares, já enfrentando sérios problemas de escassez de mão-de-obra. Quando optamos em colocar uma fábrica, fomos para uma cidade a 300 km de Novo Hamburgo, Casapassá do Sul. A distância de uma fábrica, se ela está a 40 km de Novo Hamburgo ou a 300 km, não importa muito, porque sempre se tem que carregar um caminhão ou uma camionete e mandar as mercadorias para lá. Se o motorista está dirigindo meia hora ou duas horas e meia, não faz diferença. Só que lá não temos a única fábrica de calçados do município, não temos concorrência de ninguém, procuramos nos integrar dentro das características daquela comunidade e está funcionando maravilhosamente bem.

KLEIN - O Binsoni colocou duas questões importantes que devem ser pensadas. Primeiro, é a distância: se há ou não um limite de distância para que se coloque uma fábrica. Ele fala em 300 km. É interessante essa observação, embora eu ache que, em termos de



8 MAR. ABR. 89, 11(2): 8-14

TECNICOURO

Fonte: Extraído da Revista Tecnicouro (1989, p. 8).

Isso explica, em partes, a interiorização das indústrias no campo: os sujeitos não precisariam sair da roça. O desejo de elevar a produtividade ocorre em consonância com a figura de um colono que, se antes era concebido como heroico, passa a ser visto, com a crise na agricultura e o desejo de se assalariar, como uma figura que precisa se rearranjar ao modelo vigente. No entanto, para muitos dos agricultores, abandonar a roça não significava romper as relações subjetivas com o campo, visto que a combinação dos trabalhos agrícolas com os empregos não-agrícolas por parte de alguns membros da família só foi possível pela proximidade de moradia dos colonos com as empresas calçadistas, facilidade no transporte.

Isso mostra o quanto a industrialização se articulou à agricultura, principalmente até o final da década de 1990. Além da superacumulação de capital proporcionada pela força de trabalho jovem, as razões que levaram as indústrias a se descentralizarem foram, basicamente, o baixo-custo de uma mão-de-obra disciplinada (representada pelos colonos de origem alemã), uma tentativa de escapar da sindicalização. Já o assalariamento permitiu o aumento do poder aquisitivo dos colonos e fez com que alguns núcleos rurais, cuja economia estava estagnada há décadas, se desenvolvessem novamente, dado que “[...] num raio de 200km de NH, não existe mais uma única localidade que não tenha uma fábrica de calçados” (SCHNEIDER, 2004, p. 144).

O salário fixo nesse processo de articulação do trabalho nas indústrias ao trabalho agrícola modificou as relações de trabalho dos sujeitos, fixou os sujeitos no campo com a descentralização das indústrias e criou novos espaços no meio rural, acarretando no crescimento econômico das localidades e na transformação da cidade, de sua economia, educação e, principalmente, de seus sujeitos. Começam a se instalar os bancos, as farmácias, a política da boa saúde e as escolas. Ainda nesse período, foi prometido aos agricultores diversos tipos de financiamento que concediam empréstimos a juros baixíssimos e com longos prazos para pagamento (SCHNEIDER, 2004).

Com a possibilidade de aumento de emprego no espaço rural, ocorre, ainda, a ampliação do trabalho domiciliar, que chega às famílias por meio dos ateliês de calçados. Com esse processo, os pequenos povoados se tornam municípios autônomos, e mesmo sendo notáveis as transformações desses espaços, o ambiente social e econômico continua apresentando características rurais, o que não significa, portanto, que seus valores sociais, culturais e estilo de vida não tenham modificado; eles continuam existindo, mas se articulam com valores típicos das sociedades industriais modernas.

Embora a produção agrícola tenha sido reduzida quantitativamente, ela também se transforma ao cair sob a gestão da indústria. Ainda que em um período inicial a agricultura preponderasse em termos quantitativos, aos poucos ela passa a se sujeitar às pressões financeiras impostas pelas indústrias, acarretando em uma industrialização da produção agrícola.

A agricultura não desaparece, mas “[...] continuou sendo elemento essencial nas modernas economias industriais, mas já como agricultura transformada e mecanizada” (HARDT; NEGRI, 2005, p. 302) O movimento de industrialização, nesse sentido, modificou a forma de vida dos sujeitos por meio do assalariamento, da industrialização e da modificação das formas de trabalho, se integrando à forma de vida rural e gerando condições de possibilidade para a emergência da pluriatividade⁴⁷.

Um aspecto que deve ser considerado é que, se a descentralização predominou nas regiões onde existiam pequenas produções familiares e descendentes de colonos de origem alemã, é pelo discurso de que o colono-operário é *suscetível aos controles disciplinares*. Existiam baixas taxas de abstenção e maior assiduidade no trabalho, redução de gastos com demais benefícios e, o fato de permanecerem ligados ao ambiente rural, permitia ao colono reduzir custos com alimentação e moradia, preservando, assim, relações de interconhecimento típicas do modo de vida colonial e exercendo forte coerção entre os jovens residentes no meio rural.

Se as tecnologias governamentais incitam e conduzem os sujeitos à normalidade do trabalho, o movimento de industrialização difusa foi economicamente produtivo, pois se valeu de diferentes instrumentos de captura para que os colonos se inserissem nas fábricas de calçados, visto que são cada vez mais numerosas as famílias que se ocupam do trabalho nas indústrias ou em atividades não tipicamente agrícolas na cidade⁴⁸. Tal como estabelecido no século XIX, o sistema capitalista elaborou uma série de procedimento e técnicas de poder por meio das quais o indivíduo foi obrigado e submetido ao trabalho.

O homem trabalha por ser obrigado a trabalhar: “[...] ele é obrigado porque ele é investido por forças políticas, porque ele é capturado nos mecanismos de poder” (FOUCAULT,

⁴⁷ A partir de meados dos anos 1970 a agricultura familiar se transformou no que pode ser chamado de *part-time-farming*, a *pluriactivité*, uma agricultura que ocorre em tempo parcial e quando pelo menos metade da força de trabalho das famílias não tem mais na agricultura seu principal meio de subsistência. A *part-time-farming* foi um mecanismo de adaptação dos colonos em virtude dos rendimentos baixos na agricultura, e redefiniu o modo de vida e trabalho das propriedades rurais, fazendo parte “[...] de uma trajetória recheada de peculiaridades históricas, sociais, econômicas e culturais” (SCHNEIDER, 2004, p. 116) e se manifestando em tempos e espaços distintos.

⁴⁸ O espaço rural deixou de ter como função exclusiva a produção agrícola, passando a ser um espaço polissêmico onde coexistem atividades de diferentes naturezas, como o ambientalismo e o turismo rural, por exemplo.

2006a, p. 259). A análise do filósofo a respeito da esfera do trabalho é acompanhada por uma crítica do trabalho como sendo algo naturalizado, sugerindo que ele seja concebido como técnica governamental que disciplina, normaliza e visa conduzir o indivíduo e a população. Ademais, em uma sociedade onde tudo é objeto de desejo e o trabalho é a opção mais segura e capaz de proporcionar, ao indivíduo, estados de satisfação e de felicidade, é gerado um aumento significativo do consumo. O incitamento ao consumo, por conseguinte, acaba se constituindo em uma valiosa tática governamental que orienta a conduta dos indivíduos, inserindo-os em uma normalidade construída pela economia.

6.4 ELES NÃO QUEREM MAIS FICAR NO CAMPO: AS NOVAS RELAÇÕES DE TRABALHO

A influência modernizadora é um efeito não somente das fábricas. Ela ocorre, também, pelos efeitos dos meios de comunicação e por uma sociedade que legitima e naturaliza determinadas formas de vida. Ainda que o trabalho nas fábricas de calçados, na contemporaneidade, tenha sofrido modificações, o motor econômico dessa pequena cidade ainda é o setor coureiro-calçadista.

Alguns excertos obtidos por meio da entrevista com representante da equipe diretiva evidenciam isso:

Representante da escola: *No Ensino Médio hoje estudam 160 alunos.*

Pesquisadora: *E muitos deles trabalham?*

Representante da escola: *Sim. No Ensino Médio noturno eu acredito que mais ou menos 95% trabalhe.*

Pesquisadora: *Mas somente nas indústrias de calçados?*

Representante da escola: *Não, não só nas indústrias. Só nas indústrias uns 70%*

Pesquisadora: *Que já é bastante [...]*

Representante da escola: *Sim. Então aí que tá a perspectiva deles, e essa perspectiva não mudou ainda. Se tu pega aqueles alunos de 20 anos atrás e os de hoje, a gente vê que o perfil do aluno e o mundo dele, - aí os meios de comunicação melhoraram um pouquinho, eles têm uma visão um pouco mais de fora, certo? - o mundo deles é aqui. Ele enxerga isso aqui. Ele enxerga que o futuro dele seja trabalhar numa fábrica, trabalhar ali no [...] como é o nome mesmo*

Pesquisadora: *Frigorífico?*

Representante da escola: *No frigorífico, e trabalhar numa outra empresa aqui... ele vê o futuro dele assim. Não todos, mas muitos deles... ter um carro, uma casa, daqui a pouco vai ter um filho, sabe? É isso. Então, não que isso não seja bom, mas nós temos que abrir a mente deles*

Pesquisadora: *É uma questão social também...*

Representante da escola: *E cultural. A cidade aqui é tradicional e conservadora, né? [...] Então, aí que tá. Essa visão fora daqui é diferente, entendeu? Então isso ainda, isso acontece em lugares menores, né? Em lugares menores isso sempre acontece, mas na cidade isso já tá superado.*

Pesquisadora: *E essas indústrias, de calçados e frigorífico, eles têm algum incentivo pros alunos continuarem estudando, ou tu acha que pra eles [...]*

Representante da escola: *Não, não... eles não estão muito preocupados com isso. Até porque o que acontece, os próprios patrões são conservadores, certo? O que acontece. Qual a mão de obra que um*

patrão prefere, e isso eu não estou falando só no nível daqui, quanto mais ignorante ele é, melhor pra ti. Não é verdade?

Pesquisadora: Entendo.

Representante da escola: *O capitalismo ele gera isso aí. Então quanto mais ignorante tu é, melhor pra mim, né? Tu não vai saber te defender, tu não vai saber falar quando tem uma coisa errada, tu não vai saber ...eles estão subordinados.*

Pesquisadora: *Tu acha que a perspectiva desses jovens está relacionada principalmente pro mercado de trabalho, isso?*

Representante da escola: *Exatamente. Então a escola serviria para quê? Mas isso é uma caminhada a passos lentos, e isso é uma coisa que me deixa inquieto. E eu não digo que nós não tenhamos uma parcela de culpa. Todos temos uma parcela de culpa, a escola também tem. Não é a única peça nesse quebra-cabeça, tem mais, né? Então a gente tem um monte de fatores aí, e vamos ter que conviver com esses fatores e cada dia corrigir, melhorar, sabe? Essa é uma questão que nós temos que toda hora buscar, né?*

Pesquisadora: Sim, e...

Representante da escola: *Ah, mas tem uma coisa interessante nisso aí. Quando a indústria entrou em crise, deixa eu ver, isso foi há 2 anos atrás... hoje ela também não tá muito bem... mas quando ela entrou em crise muitos alunos voltaram a estudar. Qual o motivo disso? Eles viram na escola a única alternativa para melhorar e mudar de vida, né?*

Pesquisadora: *Então tu pensa que essa crise na indústria fez eles voltarem?*

Representante da escola: *Claro, onde eles irão conseguir emprego sem ter Ensino Médio completo além das fábricas? Aí que tá a questão. E olha que muitos desses jovens já trabalham ou estão procurando outros ramos. Tem o Jovem Aprendiz, temos parceria com o CIEE. Alguns estão investindo na informática, outros em cursos de gestão, tem muita coisa aparecendo aí.*

Pesquisadora: *É, uma hora eles precisarão se qualificar pra trabalhar em outros lugares...*

Representante da escola: *Nisso que a gente insiste, sabe? Não adiante deixar os estudos se uma hora tu vai precisar voltar. Hoje nossos alunos que estão saindo daqui, eles têm um embasamento, vamos assim dizer, de 70% de como um projeto tem que ser feito. Hoje nós já estamos trabalhando as normas da ABNT, um aluno sai do Ensino Médio sabendo fazer uma justificativa, sabendo criar um problema, sobre o que ele vai falar, e porque ele vai falar sobre isso, quais os objetivos dele. Ele precisa ter atitude, né? Então hoje ele sai do Ensino Médio com isso claro, e isso pra nós é um progresso, e pra eles também. Porque eles vão chegar na universidade ou num curso, em qualquer empresa hoje, em qualquer empresa diferente que tu queira trabalhar lá dentro, não digo numa empresa de calçados, mas se tu quer fazer algo diferente tu tem que fazer isso através de projetos, né? A não ser que a ideia seja ficar a vida inteira em uma fábrica, né?*

Pesquisadora: *Que passa por uma crise...*

Representante da escola: *É, acho que tu entende meu ponto de vista. O mercado de trabalho, como tá hoje, ele exige aperfeiçoamento, inovação. Até nas fábricas o corte hoje é feito com laser, o design dos sapatos exige inovação, a gestão de uma fábrica tá toda diferente. Se não mudar a China vai tomar conta, tem gente indo pra lá ensinar os outros.*

Pesquisadora: *E o que tu acha da escola... ela tem conseguido direcionar seus objetivos para essa mudança?*

Representante da escola: *Olha, a passos lentos, mas sim. Os projetos estão funcionando muito bem, eles tão vinculados a essa nova realidade socioeconômica, né... o conhecimento que a escola traz tem que ser mais contextualizado, reflexivo, criativo e autônomo.*

A escola ainda aparenta ter um *status* de redentora, dado que discursos como o de “*saber se defender*” e “*tu não vai saber falar quando tem uma coisa errada*” levam à compreensão de que a escola poderia salvar todos os problemas desses estudantes, bem como “*abrir a mente deles*”, pois sem ela os sujeitos se tornariam submissos. Estar nas fábricas de calçados não exigiria, portanto, aperfeiçoamento dos sujeitos, tampouco a necessidade de estudar, pois “*ele enxerga que o futuro dele seja trabalhar numa fábrica*”. Assim, questões como a repetência e

a evasão escolar fazem com que a escola assuma uma “*uma parcela de culpa*”, e que essa questão “*não é a única peça nesse quebra-cabeça*”, sendo que muitos fatores estão envolvidos nesse processo.

Seria uma vontade de educar para que os estudantes deixassem a cidade, pois eles “*não podiam ficar só ali*”? Deveriam “*abrir suas mentes*”, mas sair para onde? E por qual motivo? Sair para uma cidade grande onde algumas coisas “*já estivessem superadas*” e, concomitantemente, se inserissem no mercado de trabalho. A fala do representante da escola também evidencia como o discurso pedagógico contemporâneo se pauta em discursos empresariais, de gestão, de projetos e de tomadas de decisão.

Se na sociedade capitalista o trabalho traz aos sujeitos momentos de *liberdade*, ele também possibilita momentos de *consumo*: quanto mais receber, mais objetos e coisas o indivíduo poderá comprar. Os jovens que priorizam o trabalho vão deixando de se comportar como estudantes e se assumem, cada vez mais, como trabalhadores, dado que a ressocialização desses jovens em um espaço de trabalho como o da fábrica, por exemplo, relativizou muitos dos seus valores.

Ocorre sim uma primazia pelo trabalho, mas concordo com Foucault (2006a, p. 263) quando ele afirma que “[...] desejamos trabalhar, queremos e gostamos de trabalhar, mas o trabalho não constitui nossa essência”. Não existe uma essência trabalho, um trabalho como algo natural, mas diferentes mecanismos que se investem de diferentes forças políticas para que o trabalho como obrigação seja naturalizado. Assim, esses estudantes vão “[...] sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo” (LOPES, 2009, p. 109); ninguém está de fora.

Na esteira dessas considerações, as relações capitalistas advindas com o movimento de industrialização e urbanização ocorrido na cidade atingiram os jovens desde muito cedo. Isso pode ser visto em uma reportagem extraída do Jornal Novo Hamburgo em maio de 2005, ilustrada na Figura 18. Se a indústria teve seu auge em 1970, quando a cidade ainda pertencia à São Leopoldo, em 2005, mesmo com a crise pela qual o setor coureiro-calçadista passou e ainda passa, ela ainda apresenta uma importância crucial na vida dos sujeitos habitantes na cidade: a família, atualmente, está *com renda garantida*:

Figura 18 - Reportagem sobre o desemprego na cidade

Sobram vagas no município, mas queda do dólar pode prejudicar essa realidade

Santa Maria do Herval é a cidade do desemprego zero

Santa M. do Herval - Enquanto na maioria das cidades brasileiras as pessoas lutam durante meses ou anos para conseguir um emprego, Santa Maria do Herval está vivendo a realidade do índice zero de desemprego desde a sua emancipação, há 17 anos. Aparentemente positiva, essa estabilidade está ameaçada pela demanda de funcionários nas indústrias locais e pela baixa no dólar — fatores que, aliados, podem levar à saída das fábricas do município.

Com 6,3 mil habitantes, Santa Maria do Herval é sede de quatro empresas de calçados — duas delas com duas unidades —, onde hoje trabalham 1.790 pessoas. Até o momento, a dificuldade tem sido em conseguir mais funcionários. Mas os donos dessas indústrias — que trabalham com exportação — dizem que o quadro pode ser revertido caso não haja mudança no valor do dólar, que está provocando uma crise no setor.

FIDELIDADE - A qualidade da mão-de-obra e a fidelidade à cidade são apontadas pelo prefeito Derly Carlos Bassegio (PMDB) como causas da permanência das empresas no município até o momento. "A

agricultura sofreu uma queda acentuada e muitos jovens foram para as fábricas, onde conseguem garantir renda fixa. Assim, ninguém precisou sair do município à procura de trabalho e os empresários gostam das pessoas daqui. É gente produtiva, acostumada com o trabalho duro na lavoura", destaca o prefeito, salientando que, como o número de moradores com idade para trabalhar não é grande, muitas vezes é preciso contratar gente de fora. "Tem empresas que já chegaram a passar com carro de som nos bairros, oferecendo vagas."

"O pessoal daqui é mais comprometido", elogia o gerente da Calçados Wirth, Valdoni da Silva. Ele lembra que são duas unidades na cidade, com 520 funcionários e, atualmente, existem 25 vagas em aberto. Porém, as empresas não estão contratando no momento em função da situação do dólar. "Se não estabilizar, não sabemos como ficará a empresa. Mesmo assim, quando aparece alguém pedindo emprego, logo se faz um cadastro para ter sempre uma possibilidade em caso de reposição", conta Silva, referindo-se ao fato que 80% dos interessados em vagas vêm de outras cidades.



Diego da Rosa/GES

Família com renda garantida

O primeiro emprego da jovem Denise Trintin (foto), 20 anos, foi na Calçados Wirth, quatro anos atrás. Ela conta que o pai ainda trabalha na roça, mas a mãe e a irmã são suas colegas na empresa. "E meu irmão, que hoje tem 14 anos, está tranquilo, porque sabe que quando fizer 16 já tem emprego garantido", conta Denise, observando que pretende continuar na cidade. "A gente vê na TV como tem gente que procura emprego há anos e não consegue, declara Denise. O colega dela Luiz Carlos Schuh, 36, está há 20 anos na Wirth. "É muito bom ter a garantia de emprego na nossa cidade", diz.

Fonte: Extraída do Jornal Novo Hamburgo de maio de 2005.

“E meu irmão, que hoje tem 14 anos, está tranquilo, porque sabe que quando fizer 16 já tem emprego garantido”, conta Denise, observando que pretende continuar na cidade” (JORNAL NH, 2005). Penso que essa reportagem expressa, resumidamente, o desejo de muitos jovens residentes na cidade, onde o trabalho parece ser concebido como um modo legítimo pelo qual é possível construir um projeto de vida, discurso social e culturalmente construído.

O anseio por ter um emprego garantido leva a compreender o enunciado do representante da escola, primeiramente compreendido com certo estranhamento: *“Ele enxerga que o futuro dele seja trabalhar numa fábrica”; “trabalhar numa outra empresa aqui... ele vê o futuro dele assim. Ter um carro, uma casa, daqui a pouco vai ter um filho, sabe? É isso”*. Com esses ditos, tenho a impressão de que a escola, ao querer *“abrir a mente deles”*, não percebe que para muitos desses estudantes, essa é uma escolha cujo efeito foi sendo constituído ao longo de décadas, onde uma cultura para o trabalho e para o consumo foi sendo instaurada dia após dia.

Contudo, há de se considerar, também, que em virtude da *crise* pela qual as indústrias estão passando na região, muitos estudantes estão procurando outros ramos e, tal como diz o representante da escola, estão *“[...] investindo na informática, outros em cursos de gestão, tem muita coisa aparecendo aí”*; *“o mercado de trabalho, como tá hoje, ele exige aperfeiçoamento, inovação. Até nas fábricas o corte que era feito com balancim hoje é com laser, o design dos sapatos exige inovação, a gestão de uma fábrica tá toda diferente”*.

Para Veiga-Neto (2012b, p. 6), *“[...] analisar e avaliar as mudanças nas políticas de trabalho, emprego e salário, bem como as exigências que cada atividade colocará no futuro imediato para nossos alunos é de importância capital”*, ou seja, pensar a respeito das modificações econômicas, políticas e sociais requer pensar, também, que tais mudanças atuam na fabricação de um novo tipo de sujeito na escola, onde a construção de sua subjetividade se engendra em uma trama onde o conhecimento não se reduz mais a máquinas, mas incorpora, agora, a habilidade dos sujeitos, a proatividade, a autonomia.

Na contemporaneidade, os estudantes devem saber: *“criar um problema, sobre o que ele vai falar, e porque ele vai falar sobre isso, quais os objetivos dele. Ter atitude, né?”*. Ainda conforme o representante da escola, os alunos *“[...] vão chegar na universidade ou num curso, em qualquer empresa hoje. Em qualquer empresa diferente que tu queira trabalhar lá dentro, não digo numa empresa de calçados, mas se tu quer fazer algo diferente tu tem que fazer isso através de projetos, né?”* As características exigidas pela nova esfera do trabalho fazem com que a própria escola se preocupe em formar outro tipo de sujeito, que passa tomar como ênfase suas competências, a tomada de decisão e suas atitudes.

Nessa nova versão do capitalismo é exigido um esforço cognitivo e intelectual muito maior do que no capitalismo industrial, onde predominava o esforço físico. O processo de formação do trabalhador é quase sistemático, uma vez que o sujeito e a própria escola devem acompanhar as modificações do mundo do trabalho, modificações que sugerem que o sujeito seja flexível e se molde para manter-se no jogo econômico. Essas são apenas algumas das

atitudes exigidas nessa nova esfera, caracterizada por comportamentos cada vez mais flexíveis e pautada em um tipo de trabalho conhecido como *trabalho imaterial*⁴⁹ (LAZZARATO; NEGRI, 2001). Como fica a escola diante de tais transformações?

Embora não seja o objetivo fazer uma abordagem exaustiva a respeito do assunto, penso que as modificações que ocorrem na esfera do trabalho se tornam cruciais para compreender algumas práticas e discursos que se sustentam na escola na contemporaneidade: “*O mercado de trabalho, como tá hoje, ele exige aperfeiçoamento, inovação*” (Representante da escola). O trabalho imaterial é um tipo de trabalho realizado por um sujeito que exerce diversas funções dentro da empresa; sua subjetividade “[...] deve ser transformada, dotando-o de poder de gestão das informações e tomada de decisões” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 190). O trabalho imaterial modifica não somente as atividades produtivas da indústria, como também todas as atividades de caráter produtivo da agricultura, do comércio, entre outras esferas.

Nessas novas relações de trabalho, a produção não é mais o foco: o que passa a importar é a conquista de novos consumidores (BAUMAN, 2008). Esse deslocamento de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores implicou, para Lazzarato (2006), no deslocamento da fábrica para a empresa. Se a fábrica produzia artigos manufaturados, a empresa passa a criar novos mundos sem que a fábrica deixe de existir, invertendo a relação entre produção e consumo. Se na fábrica importava o corpo do trabalhador, sendo que o espírito dele “devia ser silenciado e [...] logo desativado” (BAUMAN, 2008, p. 72), e onde o trabalho fabril ocorria de modo integral dentro do ambiente da fábrica e se tratava de um trabalho com uma divisão bem definida no tempo e no espaço, na empresa, além da redução do número de trabalhadores, o regime de trabalho se torna homogêneo e passa a ser constituído por trabalhadores formais e prestadores de serviços, onde é exigido um sujeito cada vez mais apto para tomar decisões, escolher e inventar. Para Saraiva (2014, p. 146), “[...] a produção já não encontra seu lugar de destaque no chão da fábrica (ainda que continue a necessitar dele), mas nos escritórios de *design*, de projeto, de desenvolvimento, de *marketing*”.

Se tomarmos como exemplo a área das indústrias de calçados, aqui em questão, não é novidade que os cursos oferecidos pelo Instituto SENAI de Tecnologia em Calçado e Logística na região do Vale do Rio dos Sinos tenham como foco, nos últimos anos, a formação de um técnico “*pronto para realizar atividades de planejamento, criação, desenvolvimento e*

⁴⁹ Aqui, vale considerar que o trabalho imaterial ainda se encontra comprometido com a materialidade. Hardt e Negri (2005) utilizam o conceito de biopolítica e afirmam: “[...] talvez fosse melhor entender a nova forma hegemônica como trabalho biopolítico, ou seja, trabalho que cria não apenas bens materiais, mas também relações e, em última análise, a própria vida social” (HARDT; NEGRI, 2005, p. 150).

fabricação de calçados, estruturando e adequando os processos produtivos com foco na qualidade e na produtividade". Os próprios cursos ofertados por essa instituição, tal como modelagem de calçados em cad, gerenciamento de produção, gestão de controle de qualidade, técnicas de curtimento de couro, bem como a prestação de consultoria em tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação denotam a modificação pela qual as antigas fábricas passaram.

As próprias indústrias estão substituindo os trabalhadores por equipamentos digitais e máquinas, o que mostra a

[...] gradativa obsolescência dos corpos dóceis e treinados no detalhe, que perdem espaço para os sujeitos flexíveis, capazes, por exemplo, de operar e programar uma máquina CNC, utilizada para múltiplas tarefas. Outro exemplo de absorção de características do trabalho imaterial por outros campos do trabalho é o crescente uso, por parte de agricultores, de computadores *on-line* para acompanhar a cotação de produtos agrícolas e as previsões climatográficas (SARAIVA, 2014, p. 149).

Ainda que existam sujeitos que realizam outros tipos de trabalho, considero o trabalho imaterial, tal como Saraiva (2014), como uma tendência que pode ser compreendida em sua articulação com outras formas de trabalho. Essa tendência acaba por reconfigurar o modo pelo qual os sujeitos se relacionam com o trabalho, com o conhecimento e consigo mesmo.

Em tempos que exigem um novo perfil docente⁵⁰, o próprio papel da educação passa a ser outro. Na empresa, por exemplo, diferentemente da fábrica, o corpo e os movimentos automáticos não são priorizados: “[...] é a alma do operário que deve descer na oficina. É a sua personalidade, a sua subjetividade, que deve ser organizada e comandada. Qualidade e quantidade do trabalho são reorganizadas em torno de sua imaterialidade” (NEGRI; LAZZARATO, 2001, p. 25).

Na fábrica, o funcionário era treinado para que fosse rápido e preciso, visto que ela exigia um corpo treinado no detalhe (FOUCAULT, 2014b). Era colocada em funcionamento

[...] uma tecnologia celular pelo quadriculamento do espaço, o que isolava os indivíduos e facilitava o controle de sua localização. Desatenção e interrupções do trabalho deveriam ser severamente punidas. As equipes cooperavam a partir da divisão do trabalho. Seus membros tinham funções bem definidas; dispunham-se e relacionavam-se hierarquicamente (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 191).

O trabalho imaterial tem como objetivo a cooperação entre cérebros, que se realiza involuntariamente entre diferentes sujeitos e age “[...] sobre as crenças e sobre os desejos, sobre as vontades e inteligências” (LAZZARATO, 2006, p. 32). Um dos exemplos que podem ser

⁵⁰ Silva (2011) aborda de maneira mais aprofundada a questão da constituição da docência e suas relações com as novas configurações de trabalho.

citados é o de que, se nas antigas fábricas o controle sobre os produtores era realizado por meio da vigilância sobre o corpo, com instrumentos como o cronômetro, na empresa esse instrumento passa a ser substituído pelos indicadores de visibilidade e cumprimento de metas.

Nesse deslocamento de uma instituição de produção, a fábrica, para uma instituição de inovação, a empresa, bem como de um trabalho que desloca a ênfase do corpo para um trabalho que privilegia o cérebro, pode ser sinalizado o que Corsani (2003) denominou passagem do capitalismo industrial (fordista) para o capitalismo cognitivo⁵¹. Se na sociedade de produtores, marcada pelo capitalismo industrial, o objetivo era acumular os bens, capital para o futuro e garantir segurança a longo prazo, na sociedade dos consumidores esse longo prazo não faz mais sentido. Alguns excertos de uma entrevista realizada com representante da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural⁵² (EMATER) parecem evidenciar a preferência dos jovens pelo curto prazo.

Representante Emater: Não sei se tu sabe, mas eu tô tentando formar um grupo de jovens aqui, para o trabalho no campo mas tá muito difícil de conseguir reunir essa juventude e são vários os fatores. Agora é tudo tecnologias, projetos... diferente das fábricas.

Pesquisadora: Sim, a agricultura também se modificou bastante nos últimos anos...

Representante Emater: É, agora é tudo por projetos, agricultura mecanizada, inovação... Aí é que tá, agricultura pra mim é isso, é planejamento. Mas se tu for olhar os pais deles, durante muito tempo os pais desses jovens falaram pros filhos sair da propriedade rural. Ahh, 'estude pra não precisar passar pelo que nós passamos'.

Pesquisadora: Sim.

Representante Emater: Olha, se tu for olhar o serviço que nós fizemos a gente diz que é ruim, né? 'Ahh, o que o outro faz é melhor'. Muitos agricultores acham que a cidade é melhor, mas eles não são conhecedores do que é a cidade, do que é o urbano, do que é uma fábrica de calçados ou enfim... um frigorífico. Eles têm o mundo deles que é a agricultura, veem aquilo ali como não sendo bom e querem que os filhos se deem melhor do que eles, mas eles não sabem que daqui a pouco a cidade não oferece o que o interior oferece, que a qualidade de vida na cidade as vezes é muito inferior ou bem mais difícil do que aqui, né? Mas tudo depende do que a pessoa quer. A nossa juventude hoje em dia, nós estamos (pelo que eu percebo) entrando numa era assim, até complicada, a juventude não quer ter esse comprometimento com a agricultura. Tá se abrindo um leque muito grande de informação...

Pesquisadora: Sim, até porque a fábrica fornece salário todo mês. É uma garantia.

Representante Emater: Exatamente. Muitos jovens não querem saber entre dois mil reais e mil reais. Ele quer a liberdade dele, ele quer os horários, enfim. E a agricultura é diferente. Na agricultura tu é empreendedor, tem que ter um espírito de negócio... de projeção a longo prazo... porque é o teu negócio. Na verdade tu não depende de ninguém, tu é o dono do negócio. Nesse grupo de jovens que nós estamos formando, tivemos cinco encontros até agora. Nesses encontros vem 10 ou 15 jovens, eles estão discutindo justamente de ir nas escolas e falar na escola do meio rural, né? Da importância...

Pesquisadora: Quem são esses jovens?

Representante Emater: São jovens agricultores.

Pesquisadora: Já terminaram os estudos?

Representante Emater: Tem jovem de 14 anos, outros de 18. Tem alguns de 25 junto..

⁵¹Enquanto no capitalismo industrial o tempo era contínuo, linear e repetia o mesmo processo, no capitalismo cognitivo é marcado pela invenção, por um tempo descontínuo (CORSANI, 2003).

⁵²Tópicos abordados: Migração agricultura-indústrias; jovens e educação; relações de trabalho; questões da cidade. Duração entrevista: 1h e 38 min, maio de 2016.

Pesquisadora: Então tu considera que está difícil?

Representante Emater: É. Mas ao mesmo tempo eu penso... O que nós vamos levar pra escola? Eu já não sei se o jovem tem alguma afinidade ou algum interesse... quantos jovens tem? Ah, os jovens modernos... não é mais como antigamente. Que sentido faz pra um jovem nessa nova sociedade... o que ele quer saber das coisas da roça? Ele não tem mais essa capacidade de fazer um projeto pro futuro. O que eles ganham eles gastam...

Pesquisadora: Entendo...

Representante Emater: O capitalismo, o consumismo, isso tá tomando conta.

Pesquisadora: Pois é... mesmo tendo muito de avicultura, acacicultura, oleicultura, são os pais deles que ainda se ocupam dessa pluriatividade de práticas no município então?

Representante Emater: É, exatamente. Não são os jovens e vai ser cada vez mais uma turma pequena da população. Não sei se tu ouviu nós falando aqui (o entrevistado estava conversando com um proprietário pequeno antes de conversar comigo). O proprietário contou que os filhos dele não estão na agricultura... quando eu perguntei o motivo, ele me disse que era uma judiação, que ele ganha só 2 mil reais por mês. Quando perguntei o motivo do filho não trabalhar com ele e dar sequência ao trabalho, não olhar vantagem imediata de salário, mas olhar pro futuro, ele disse: mas ele não quer ficar aqui... eles não querem mais ficar aqui... os jovens. Nem os pais querem que eles fiquem.

Além de ser evidenciada, em um primeiro momento de conversa com o representante da EMATER, uma romantização do campo e um desejo de que a sucessão geracional do campo continue na cidade, foi perceptível uma frustração por não conseguir respostas para a migração dos jovens do campo para o centro da cidade.

Na contemporaneidade, assiste-se, conforme Bauman (2008, p. 111), à “[...] negação enfática da virtude da procrastinação e da possível vantagem de se retardar a satisfação”, onde importa a satisfação imediata dos desejos, que assim que satisfeitos se transformam em novos desejos. O planejamento a longo prazo parece não fazer mais sentido para uma sociedade que atua na lógica do imediatismo (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009).

Desse modo, mesmo que a previsibilidade do futuro seja vista com bons olhos - uma vez que na sociedade do capitalismo industrial o sujeito exercia um domínio sobre o amanhã -, na sociedade dos consumidores qualquer ideia que se possa ter sobre o seu planejamento se torna complexa: no capitalismo cognitivo o futuro é um constante devir; um tempo imprevisível (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009). Nesse cenário incerto, qualquer planejamento a longo prazo, tanto nas empresas, quanto nas escolas e no poder público, se torna arriscado.

Richard Sennett (2006), ao comentar uma pesquisa onde comparou planos de carreiras de jovens profissionais da década de 1970 e um grupo contemporâneo, sublinha que houve um deslocamento do longo para o curto prazo.

O grupo da geração anterior pensava em planos estratégicos de longo prazo, ao passo que o grupo contemporâneo pensa em termos de perspectivas imediatas. O grupo mais antigo era capaz de verbalizar metas, ao passo que o grupo contemporâneo encontrava dificuldades [para o estabelecimento de metas (SENNETT, 2006, p. 75)].

É fácil notar, se adotarmos a perspectiva de Sennett (2006), que os estudantes trabalhadores do século XXI, mesmo que subjetivados por uma cultura e determinada forma de vida vigente na cidade, não atuam mais em uma lógica de produtores. Se no trabalho material fabril eram necessários sujeitos dóceis e corpos submissos, no trabalho imaterial essa moldagem do corpo não interessa mais, e o próprio papel da educação vai sendo moldado.

Em *Sennett e a educação*, Silva (2015) mostra o quanto as análises de Sennett sobre a esfera do trabalho, que se tornou flexível, e das condições culturais no novo capitalismo permitem uma reflexão acerca do significado das instituições escolares na contemporaneidade. No início do livro, ao mencionar uma entrevista publicada em 2013 sob o nome de *Caráter se aprende na escola*, que diz respeito a uma prova cujo objetivo era avaliar as *novas habilidades* de estudantes brasileiros, Silva (2015) aponta que a reportagem *bastante extensa* sugeria que a inteligência não era mais o único atributo exigido dos estudantes, visto que características que poderiam conduzir os estudantes ao sucesso estavam muito além de interpretação de texto e realização de cálculos. Persistência, autocontrole, extroversão, curiosidade, protagonismo e cooperação eram características que deveriam ser levadas em consideração, sendo tão fundamentais para a esfera profissional e estudantil dos indivíduos quanto saber Matemática e Português.

Alguns trechos do PPP da escola evidenciam essa questão:

[...] fica evidente a necessidade da construção de um projeto diferenciado. Essa diferenciação deve ocorrer em todos os aspectos que fazem parte da organização didático-pedagógica e metodológica, pois é preciso adequar o ensino às necessidades dos alunos que trabalham, caso contrário existirão perdas de elementos fundamentais na formação desses jovens que representam uma geração que precisa estar muito mais preparada para enfrentar os complexos problemas de uma sociedade em constante transformação. A escola precisa readequar o currículo, ser flexível, oferecer alternativas aos alunos para o desenvolvimento de projetos, atividades diferenciadas e motivadoras que atendam as necessidades dos alunos que, mesmo cansados depois de um dia de trabalho, querem aprender algo que corresponda às exigências de um mundo globalizado (PPP, 2013, p. 23).

O modelo atual de ensino ainda é muito centrado nos conteúdos, não que estes não tenham importância, mas é preciso pensar em capacidades, competências e valores tão importantes nos dias atuais. Precisamos interagir com o mundo, com as novas tecnologias e as diversas formas de comunicação, se quisermos achar respostas (PPP, 2013, p. 23, grifos meus)

As competências subjetivas apontadas na reportagem, para Silva (2015, p. 18) “[...] ao mesmo tempo em que são desejadas pelo mundo do trabalho, postulam-se como aspectos fundamentais para a composição dos currículos escolares”. A partir dessa constatação, o autor irá problematizar o quanto a esfera econômica interfere nas *coletividades escolares*, onde

fundamentado em *A corrosão do caráter*, de Richard Sennett, contextualiza questões de cultura, sujeito e trabalho, que são ressignificadas em tempos onde predomina o imperativo da flexibilidade.

Na esteira dos escritos de Silva (2015), e em tempos onde a flexibilidade é realçada, assiste-se ao que Sennett (2001) denominou *capitalismo flexível*. A partir da emergência do *capitalismo flexível* que os trabalhadores serão convocados a se portarem com mais agilidade. Esse novo capitalismo possibilita a emergência de um trabalhador flexível, um indivíduo polivalente, que investe em sua formação permanentemente. Esse sujeito deve estar aberto às mudanças a curto prazo, precisa assumir riscos e depender cada vez menos de procedimentos formais e de normas (SENNETT, 2001). Se a rotina fazia parte das características do capitalismo industrial, em tempos de flexibilidade ela está praticamente desaparecendo dos setores da economia.

Contudo, essa aversão à rotina e a busca por instituições flexíveis que exigem dos sujeitos a habilidade de ceder e de se adaptar à diferentes circunstâncias, não faz com eles sejam mais livres. Como já mencionado, a “[...] repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertam” (SENNETT, 2001, p. 54).

O destaque que vem sendo dado a noção de flexibilidade não diz respeito apenas à esfera do trabalho, pois se tornou “[...] um imperativo da vida social desse capitalismo” (SILVA, 2010, p. 265), onde tanto sujeitos, quanto instituições “[...] fazem da flexibilidade um modo de organização” (SILVA, 2010, p. 265). Afirma Sennett (2001, p. 69): “O tempo nas instituições e para os indivíduos não foi libertado da jaula de ferro do passado, mas sujeito a novos controles do alto para o baixo. O tempo da flexibilidade é o tempo de um novo poder. Flexibilidade gera desordem, mas não livra das limitações”.

O deslocamento do longo prazo para o curto prazo certamente é algo que produz efeitos em todas as esferas, sejam elas econômicas, sociais, educacionais e de trabalho. Quando Sennett (2001) descreve as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, ressalta que o capitalismo ingressou em uma *nova era*, e que não pode ser descrito apenas em termos de globalização.

Uma das modificações apontadas por Sennett (2001) a respeito do capitalismo flexível é o deslocamento do longo para o curto prazo. Dificilmente encontraremos pessoas que mantêm o mesmo emprego durante um bom período e que saibam como serão suas carreiras à longo prazo. A satisfação agora deve ser imediata, pois predomina uma subjetividade a curto prazo, uma subjetividade flexível “[...] que produza um campo de movimentação em curto prazo. Movimentar-se pelas tramas dessa configuração do capitalismo implica aceitar a incerteza

como característica das relações sociais” (SILVA, 2010, p. 265-266). O novo ingrediente para tal mudança é a mentalidade de “curto prazo”, que substituiu a de “longo prazo”, um curto prazo que estaria voltado para atender a satisfação imediata dos alunos, do mercado de trabalho e da sociedade.

Somos bombardeados todos os dias por uma proliferação discursiva que nos constitui enquanto sujeitos únicos, autênticos, autônomos, livres para escolher, características que se conectam diretamente com a nova economia mundial. Somos clientes/cidadãos. Devemos nos conectar diretamente com as novas ordens que movem o mercado mundial: velocidade, flexibilidade, volatilidade. É preciso que estejamos em constante renovação, numa busca permanente por aperfeiçoamento profissional, por prazer, por felicidade, por bens materiais, por um corpo perfeito. Como o próprio termo diz, nesta busca permanente, nada se dá por concluído, ou seja, somos colocados em movimento o tempo todo (KLAUS, 2011, p. 118).

No momento em que o mercado de trabalho exige cada vez mais cooperação, inovação e indivíduos polivalentes, qual seria o papel da educação nesses tempos de fluidez? Se conforme Sennett (2006), as empresas precisam de sujeitos que aprendam, sempre mais, novas capacitações, eis o que a escola deveria produzir:

Um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si, é o que se estaria pretendendo que a escola formasse a partir dessa estratégia pedagógica. Entendemos que o aprender a aprender significaria tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que, segundo Foucault (2008a), é chamado de capital humano pelo neoliberalismo. Gerir seu capital humano é buscar estratégias de multiplica-lo. À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão (VEIGA-NETO, 2013, p. 38).

Aprender a aprender significa “recriar continuamente seu eu ao se tornar um agente de resolução de problemas” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 76), um *cosmopolita inacabado* que jamais estará absolutamente formado, mas que apresente a capacidade de se adaptar ao que é novo. A esse *cosmopolita inacabado* são oferecidas “[...] infinitas possibilidades de escolha, aquisição, participação e consumo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 11)

Após ter esboçado as modificações que ocorreram na economia, na escola e na esfera do trabalho na contemporaneidade e na época de escolarização alemã, apresentando seus efeitos na educação e na constituição dos sujeitos escolares, passo a apresentar os estudantes com os quais realizei a entrevista sobre a permanência na escola, bem como demais aspectos que permitirão compreender quem são esses sujeitos. Ressalto que meu último contato presencial com os estudantes foi no final de dezembro, em 2016, quando finalizei minha imersão na escola, mas foi após a qualificação que retornei à escola, em 2018.

6.5 QUEM SÃO ESSES JOVENS?

Com o objetivo de traçar um perfil socioeconômico dos estudantes, fiz um questionário e, no final, coloquei duas questões abertas: *Você já parou de estudar? Se sim, por que parou? Se não, já pensou em parar de estudar?* Dependendo das respostas, os estudantes poderiam ser direcionados à próxima pergunta, que questionava: *Cite os principais fatores que te fizeram permanecer estudando, Por qual(is) motivo(s) você está na escola?* No final do questionário, ainda deixei um espaço em branco para alguma colocação que eles julgassem necessária.

Para a aplicação do questionário a professora titular me deixou sozinha com a turma. Deste modo, expliquei sobre a minha pesquisa e salientei a importância que tinha, para mim, ouvir o que eles tinham a dizer sobre o que era estar na escola, suas motivações, por que estavam ali e se haviam pensado em parar de estudar. Salientei que os nomes deles seriam mantidos em sigilo e, se algum deles não quisesse responder alguma pergunta, poderia ficar à vontade.

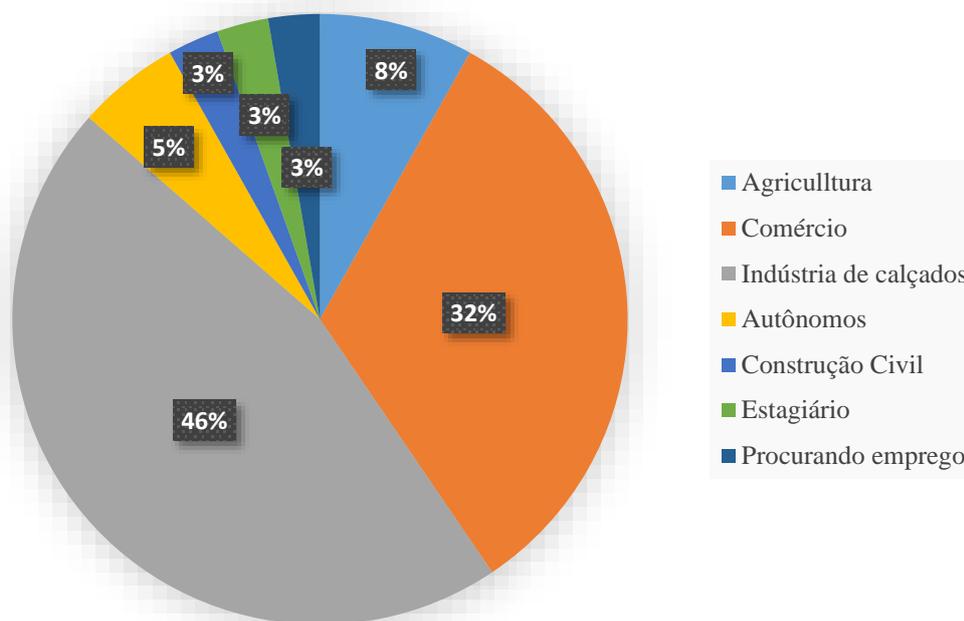
Trinta e sete estudantes, distribuídos em duas turmas da 3ª série do Ensino Médio, participaram da pesquisa, mais especificamente dezessete homens e vinte mulheres com idade entre dezessete e dezenove anos. Estes estudantes conciliam o trabalho com os estudos, sendo essa a única possibilidade de cursar o Ensino Médio no período noturno, o que conforme Arroyo (1991) é a realidade de muitos jovens brasileiros.

Desses trinta e sete estudantes, dezoito residem no centro da cidade e dezenove na zona rural, em bairros e localidades mais afastadas. Como na cidade na qual a pesquisa foi realizada só existe uma escola de Ensino Médio, estudantes de outras localidades acabam tendo que se *nuclear* para o centro da cidade. Outros, após o trabalho nas fábricas de calçados que ficam, em sua grande maioria, no centro da cidade, vão direto para a escola após o trabalho.

Dezoito estudantes sempre estudaram nessa escola, sendo que o restante cursou o Ensino Fundamental em escolas municipais, localizadas em outros bairros. Considero importante destacar que dos trinta e sete estudantes entrevistados vinte e um falam o *Hunsruckish*, língua preservada na cidade desde a chegada dos primeiros imigrantes alemães na cidade. Embora muitos jovens estejam deixando de falar a língua, que é passada de geração em geração, principalmente os que residem nas zonas rurais ainda mantêm a tradição de se comunicar em alemão com pais, amigos e até na escola durante o intervalo.

No que diz respeito ao trabalho, trinta e seis estudantes trabalham, sendo que um deles está procurando emprego no momento. Sobre o ramo no qual trabalham:

Gráfico 1 - Estudantes e o trabalho

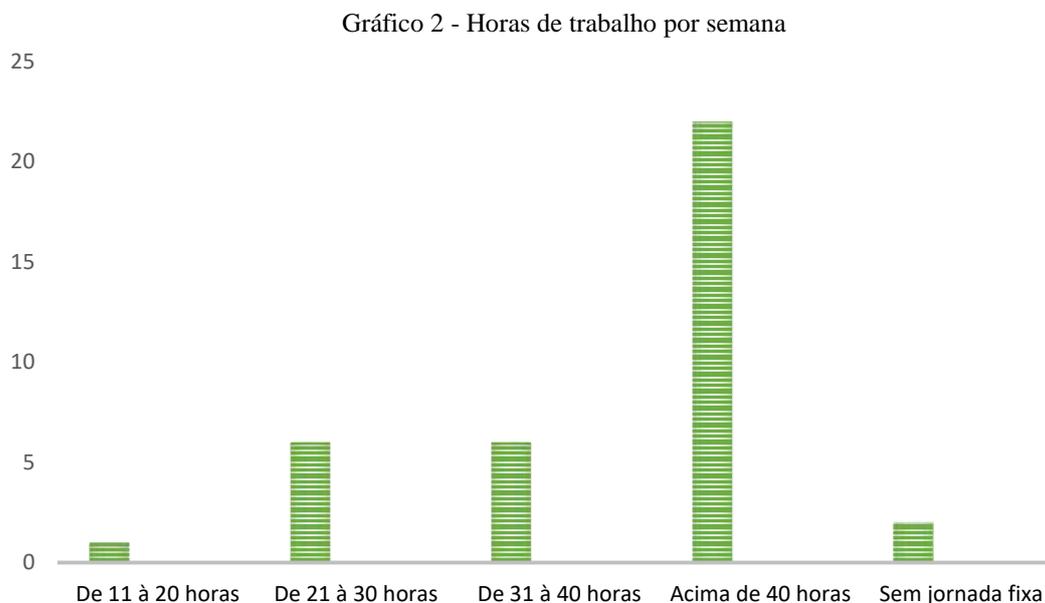


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O trabalho nas fábricas de calçados predomina entre os jovens da região, justamente pelo período de industrialização pelo qual a região passou. Ademais, é interessante apontar que 23 estudantes começaram a trabalhar entre 14 e 16 anos, três começaram antes dos 14 anos, 9 entre 17 e 18 anos e apenas um após os 18 anos. Se tornou natural, em cidades interioranas, o trabalho precoce dos jovens. Autores como Guerreiro e Abrantes (2007) tem se dedicado a estudar as trajetórias de jovens, apontando para a existência de uma tensão sobre as atividades financeiras que eles exercem. Para esses autores, enquanto alguns jovens valorizam o trabalho como uma forma de realização pessoal, outros o veem como um meio utilizado para sustentar realizações em outras esferas.

Para Guerreiro e Abrantes (2007), jovens mais vulneráveis normalmente concebem o trabalho como uma fonte de rendimentos, não somente devido às necessidades materiais, mas também devido à falta de expectativa quanto à valorização e realização profissionais. O trabalho como uma autorrealização está associado a um período de transição pelo qual os jovens estão passando, uma vez que alguns deles não possuem encargos significativos com a família, tampouco possuem projetos de construção de uma família. Pesquisas realizadas em países europeus mostram que nos primeiros anos de trabalho os jovens não prezam pela estabilidade, mas mais pela liberdade, realização e possibilidade de formação (KUGELBERG; 1998).

No que diz respeito à renda, dez jovens recebem até um salário mínimo, enquanto o restante recebe de um a dois salários mínimos. Sobre as horas de trabalho, o gráfico 2 mostra que grande parte dos jovens trabalha acima de 40 horas por semana, o que representa um número de horas significativo.



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

É interessante destacar que dos 22 jovens que trabalham acima de 40 horas semanais, 14 trabalham em fábricas de calçados. As fábricas de calçados são consideradas, nas cidades do interior, *portas de entrada* dos jovens para o mercado de trabalho. Com a história de imigração alemã e o sucesso que as fábricas tiveram na região, elas ainda são vistas como possibilidade de renda garantida, ainda que muitos estudantes trabalhem nelas somente até saírem do Ensino Médio, ingressar em uma universidade e, posteriormente, conseguir um emprego melhor.

É possível afirmar que os estudantes são atravessados por uma ideia de que suas vidas devem ser organizadas por meio de regras e valores pautados em uma configuração dominante, posta em circulação por meio de práticas discursivas, instituições e procedimentos considerados verdadeiros que possuem traços da cultura alemã. Tais práticas, ao se encontrarem em constante processo de mutação, dão forma aos processos de subjetivação, que por sua vez contam com a participação de diferentes meios, tais como linguagem, tecnologia, trabalho, mídia e educação, entre outros, se atualizando e se inserindo de modo particular na vida de cada um desses

sujeitos, podendo ser transformados, articulados, reinventados e até abandonados (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

A respeito das profissões que seus pais exercem ou exerceram na maior parte do tempo, 24 estudantes possuem mães que trabalham na indústria de calçados, 7 que trabalham no comércio, 4 que são professoras e duas que são autônomas. Camargo (2014), em estudos realizados com mulheres de famílias de agricultores da Encosta da Serra, aponta que as atividades para as quais as mulheres jovens são prioritariamente atraídas são aquelas desenvolvidas nas empresas de calçados, como costura de couro, montagem, colagem, entre outros. Ademais, a autora destaca que o trabalho na indústria de calçados não pode ser visto como um elemento externo ao funcionamento da família agricultora, uma vez que se trata de uma maneira de complementar o orçamento familiar, condizente com os princípios de hierarquia e gênero que tradicionalmente definem o processo de trabalho de cada membro dentro das famílias agricultoras. Dentre os pais e mães dos estudantes entrevistados, mais que a metade exerce atividades ligadas à indústria de calçados e agricultura concomitantemente, o que demonstra que a questão da pluriatividade, expressa em *6.3.3 O trabalho na indústria*, ainda se encontra presente na cidade. Já os homens, os pais dos estudantes entrevistados, 17 trabalham na indústria, quatro na agricultura, 7 exercem atividades ligadas à construção civil, um é servidor público, três são autônomos e 5 trabalham no comércio.

No que diz respeito a cursos e hábitos de leitura dos sujeitos entrevistados, questionei se algum deles realiza ou já havia realizado algum curso fora da escola. Vinte e quatro alunos nunca realizaram nenhum curso, 6 alunos estão fazendo curso de inglês, 4 alunos fizeram cursos administrativos, um aluno fez curso de mecânica, um estudante realizou um curso de hardware e outra de manicure. Treze alunos não possuem o hábito de ler, sendo que os outros leem livros como ação, romance, ficção, história em quadrinhos, jornais, esportes e informativos.

A escola, nesse sentido, pode ser vista como um espaço que poderia propiciar experiências que instigassem novas e diferentes leituras de mundo. De 37 alunos, 13 não possuem o hábito de ler, número este bastante elevado. As vivências que possibilitariam acumular capital cultural, no sentido atribuído por Bourdieu (1990), por meio de atividades diversas não parecem estar sendo experienciadas.

Sobre o motivo pelo qual os sujeitos trabalham, 11 estudantes afirmam que trabalham para ser independentes, se sustentar e ter seu próprio dinheiro. Já 10 alunos, além da independência, trabalham para adquirir experiência. Três sujeitos entrevistados trabalham apenas para adquirir experiência e 12, além de experiência e sustento próprio, trabalham para sustentar a família e auxiliar os pais com as despesas de casa.

Ademais, sobre o trabalho e os estudos, 13 alunos consideram que trabalhar e estudar ao mesmo tempo acaba por atrapalhar os seus estudos. Cinco alunos consideram que os torna mais independentes e possibilita seu crescimento pessoal, 5 dizem que torna eles mais independente e 14 afirmam que possibilita o crescimento pessoal, vendo o trabalho e os estudos como um desafio. Infere-se que isso vem da cultura da região de colonização alemã, no sentido de: *se eu me desafiar a trabalhar e estudar, mesmo que for difícil, vou aprender e crescer com isso, uma vez que nunca tive nada de graça*. Apenas um estudante considera que não atrapalha, pois no momento não está trabalhando.

A necessidade de trabalhar desde cedo em localidades de colonização alemã caracteriza as trajetórias desses sujeitos. Embora alguns considerem que o trabalho atrapalhe os estudos, outros enxergam ele como uma forma de crescimento pessoal e de independência. Autores como Arroyo (1991; 2014) tem se dedicado aos debates de educação e trabalho e políticas públicas que dizem respeito ao Ensino Médio propedêutico e profissional. Frigotto (1998) e Arroyo (2014), por exemplo, apontam que o trabalho não é inserido na vida dos jovens como sendo pautado por um princípio educativo que levaria em conta seu aspecto formador.

Em sua tese de doutorado, onde toma como objetivo problematizar a diversidade de sentidos atribuídos pelos estudantes para a escola de EJA, Silva (2018, p. 93) aponta:

Não há um trânsito entre a etapa do estudo, de formação intelectual, em que o sujeito dialoga com o saber formalmente instituído, trazendo elementos para a sua vida pessoal, mesclando-a com aquilo que a humanidade amealhou, ao mesmo tempo em que (re)constrói os seus valores e o trabalho formal, propriamente dito. O jovem é inserido em atividades sem a necessária preparação, sem estímulo financeiro, sem perspectiva de crescimento profissional, aprisionando-o em uma seara negativa que, via de regra, reproduz as condições de vida dos seus familiares.

Sobre a reprovação nos estudos, 23 estudantes nunca reprovaram, sendo que 11 reprovaram uma vez no Ensino Fundamental, 2 reprovaram duas vezes no Ensino Fundamental e Médio e um reprovou uma vez na terceira série do Ensino Médio. Ainda que exista um número significativo de sujeitos que reprovaram, nenhum deles abandonou a escola. Contudo, o número de reprovações corrobora a questão da distorção série/idade, e os altos índices de reprovações acabam reforçando o estigma *idade correta versus idade errada*.

Carrano (2011) sugere a emergência de uma rede diversificada de atendimento em cada escola, uma vez que o público das escolas públicas e suas demandas é diferente em cada contexto. No que diz respeito aos conhecimentos adquiridos no Ensino Médio, por exemplo, 11 estudantes consideram que eles não são adequados ao que o mercado de trabalho solicita, o restante acredita que sim, que são apropriados. Contudo, 20 estudantes acreditam que os

conhecimentos adquiridos não tiveram relação com a profissão que eles exercem no momento, ainda que esta seja provisória.

Na tentativa de resumir o contexto no qual me inseri, trata-se de uma cidade que ainda possui vários traços da cultura alemã. Tanto a língua falada, quanto o trabalho na agricultura concomitantemente ao ingresso nas fábricas de calçados, a baixa escolarização de mais da metade da população, a escola que surgiu na cidade há vinte e oito anos, juntamente com o período de globalização pelo qual passamos, onde todas as culturas e formas de vida são afetadas, são aspectos que certamente subjetivaram esses jovens a viver e pensar de certo modo. Meu interesse, aqui, estava relacionado a delinear o perfil socioeconômico dos sujeitos que foram entrevistados e contextualizar a cidade na qual essa escola está inserida. Além da minha imersão na escola, que contei no capítulo *A emigrada que retorna: sobre minha experiência em uma escola*, realizei um questionário com perguntas fechadas e de múltipla escolha que possibilitaram descrever quem são esses jovens.

6.6 CONQUISTAS E OPORTUNIDADES, ESTRATÉGIAS DE SEDUÇÃO: o que dizem os sujeitos que jamais pensaram em parar de estudar?

A partir de agora, centrei as análises nas perguntas abertas que foram realizadas, onde avalio o processo de permanência desses estudantes na escola. Considero importante ressaltar que este tipo de análise não me permite, tampouco é esse meu objetivo, elaborar quaisquer parâmetros universalizantes sobre as trajetórias desses jovens. O que encontro são apenas alguns rastros que permitem traçar algumas possibilidades de entendimento sobre suas escolhas.

Início ressaltando que de todos os sujeitos nenhum deles, em momento algum de sua trajetória na Educação Básica, parou de estudar. Se compararmos essa informação aos dados que temos em nível nacional, por exemplo, tratam-se de dados otimistas, uma vez que o abandono escolar é cada dia mais frequente em nosso Estado e país. Gostaria de ressaltar, também, que quaisquer critérios utilizados para descrever os jovens são sempre históricos e culturais, por isso meu objetivo não consistiu em elaborar qualquer parâmetro universalizante sobre suas escolhas.

Também não pretendo mapear um conceito de juventude aqui, e acredito que o binarismo e as posições nas quais os jovens têm sido inseridos jamais darão conta de expressar a multiplicidade de formas de existência, opiniões, motivações e escolhas das juventudes. Trata-se de um período da vida que não pode ser visto como estático. Justamente por isso que explorei

o contexto da cidade em questão como subsídio para uma melhor compreensão sobre quem são e onde estão inseridos os sujeitos dessa pesquisa.

Do total de sujeitos entrevistados, 27 estudantes jamais pensaram em parar de estudar. Após serem questionados sobre o motivo, mostro a recorrência dos discursos que versam sobre a permanência na escola e que podem ser lidos a partir de uma racionalidade governamental:

“Não parei de estudar porque pretendo continuar estudando após o Ensino Médio. Esta será a maneira com a qual posso conseguir futuramente um bom emprego, maior conhecimento e estabilidade financeira”

“Estou na escola pois tenho objetivos, como terminar o Ensino Médio, fazer uma faculdade à distância por questão financeira, continuar a trabalhar e mais tarde trabalhar no que eu realmente quero, que é ciências contábeis”

“Para ter um bom emprego no futuro, ter mais conhecimentos, entrar em uma universidade, ter uma renda boa. Enfim, conquistar um futuro bom e estar seguro”

“Continuar os estudos no ensino EaD”

“Os fatores que me fazem continuar estudando são o fato de fazer um ensino superior na área de História e esse sonho me faz estudar e ficar na escola”

“Permaneço estudando para a minha formação, para poder conseguir ter oportunidade de emprego melhor e garantido, para ter um conhecimento maior”

“Minha atual motivação é prestar vestibular, conquistar uma bolsa de estudos em universidade federal”

“Porque quero ter uma boa formação educacional e social, pois um dos meus objetivos de curta distância é me formar no Ensino Médio para, futuramente, cursar uma boa faculdade e alcançar um bom emprego que me sustente e onde eu encontre minha realização pessoal”

Realização. Necessidade de formação acadêmica. Bom emprego. Estabilidade financeira. Futuro bom. Oportunidade. Emprego garantido. Prestar Vestibular. Me sustentar. Sucesso. Em um primeiro momento, tais palavras parecem ter sido extraídas de algum manual de administração ou economia, além de estarem, também, integrando o discurso pedagógico contemporâneo, fazendo parte da formação dos anseios que os sujeitos entrevistados buscam no Ensino Médio.

Como apresentado nos capítulos *Um discurso maior: escolarizando a todos* e *Os ditos sobre a evasão escolar*, o discurso que foi produzido e que ainda prolifera a respeito da escolarização, visibilizado também nas entrevistas dos sujeitos entrevistados, produz cada vez mais jovens *empresários de si mesmos* que se sentem obrigados a continuar os estudos para *se manterem ativos no mercado neoliberal*.

A questão do vestibular, por exemplo, teve predominância nos discursos dos sujeitos, onde a realização de uma faculdade, um *bom* emprego, uma *boa* renda e um *bom* futuro poderiam ser alcançados por meio dos estudos. Silva (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada *Universitários S/A: estudantes nas tramas de vestibular/ZH*, apresenta um estudo sobre os modos de constituição de sujeitos universitários na contemporaneidade, problematizando os modos como as condutas desses sujeitos são conduzidas por uma multiplicidade de estratégias e táticas que potencializam uma governamentalidade neoliberal. Esses sujeitos, que são constituídos nas tramas do capitalismo contemporâneo, tomam os regimes empresariais como modos de conduta, e sua constituição se dá por meio de determinadas práticas que são mobilizadas por um conjunto de estratégias, a saber: a universidade como conquista; a realização profissional na ordem da vocação; a formação contínua, a empregabilidade, a responsabilidade social (SILVA, 2008).

Na contemporaneidade, o ingresso em uma universidade e o fato de prestar vestibular é concebido, para os jovens, como conotação de vitória, de conquista e de disputa. Ainda que seja uma *faculdade à distância* por questões financeiras, ou que seja *uma bolsa de estudos* em uma universidade federal, os próprios discursos dos docentes dessa escola priorizam uma forma de vida que deve ser pautada em estudar para sair dessa cidade.

Representante da escola: O que nós temos hoje é que preparar um jovem ;com autonomia, que saiba se virar lá fora. Um cidadão preparado pra enfrentar as diversidades que a sociedade oferece. E é claro preparar ele pro mercado de trabalho, certo? E preparar ele também pra enfrentar... por exemplo, hoje nós pensarmos num aluno só que vai fazer um Ensino Médio não dá, nós temos que almejar que o aluno vá pra frente, que não fique só no Ensino Médio, que continue os estudos. Então nós temos que preparar ele infelizmente ou felizmente, não sei, isso é uma questão vaga ainda, [...] preparar eles pra uma universidade, um curso técnico. Porque só no Ensino Médio eles não vão ter uma preparação pro trabalho de forma completa. Se eu te digo que eles estão preparados para enfrentar o mercado de trabalho, eles não estão 100%. Eles têm uma pequena visão, só que eles têm que continuar pra saberem qual é o campo, qual é a área que eles mais gostariam de trabalhar. Nós somos mais o início disso tudo, nós somos uma pequena parte daquilo que ele vai ver depois.

Ser uma parte daquilo que o estudante vai ver depois significa que esse depois será um lugar de continuação dos estudos, pois ele deve sempre se aperfeiçoar, jamais parar de estudar e estar aberto às mudanças que ocorrem de modo desenfreado em todas as esferas: “[...] os sistemas de educação secundária precisam concentrar-se em conferir aos jovens a capacidade de desenvolver personalidades produtivas, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho na atual sociedade do conhecimento baseada em tecnologia” (UNESCO, 2008, p. 10). Essa formação permanente segue uma lógica onde “nunca se termina nada” (DELEUZE, 1992,

p. 226). O indivíduo está sempre em dívida, e funciona “em órbita, num feixe contínuo” (DELEUZE, 1992, p. 227), ele não para; está constantemente se aperfeiçoando e não há um ponto de chegada.

No que diz respeito ao Ensino EaD, citado por dois sujeitos, vale ressaltar que tornou-se comum na cidade em questão realizar uma faculdade EaD, principalmente nos cursos de Pedagogia. Por uma questão de custo e tempo, tal modalidade de ensino se torna mais viável do que uma faculdade presencial. Surgiram máquinas de fazer professores principalmente no início dos anos 2000. Programas nacionais de grande visibilidade, como por exemplo o Pró-Licenciaturas, em 2005 (Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e Médio), e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, começaram a tornar possível os estudos para quem, anteriormente, jamais havia pensado em estudar. Preço baixo e adaptação de horários chamavam a atenção, o que fez com que, de 2003 a 2014, por exemplo, ocorresse um aumento de 2 588,5% de cursos superiores ofertados na modalidade EaD, enquanto os cursos presenciais tiveram um aumento de 66,9% (INEP, 2014).

Ainda, cabe lembrar que os estudos na área da EaD possibilitam certa diversificação de oferta de acordo com a demanda. No Brasil, eles parecem se converter em um dispositivo de redução de gastos públicos em Educação, juntamente com o risco de que sem políticas em EaD bem definidas e reguladas pode haver uma baixa qualificação de pessoal. Assim, na relação custo/benefício, sendo o benefício a qualidade formativa, permaneceríamos aquém se analisássemos mais a fundo a dimensão educativa, a capacidade de negociação pela qual perpassa o processo de ensino e de aprendizagem, o diálogo, entre tantos outros.

No entanto, não há mais como retrocedermos quando a discussão envolve o EaD, uma vez que as demandas contemporâneas conduziram os sujeitos a uma vida onde a quantidade de trabalho não corresponde em igual proporção à quantidade de tempo que eles dispõem. A captura do sujeito é tão forte que no momento em que alguém sincroniza seu e-mail profissional em seu celular, passa a ser um potencial *workaholic*.

Retornando a questão do vestibular e do desejo de ingressar em uma universidade, os sujeitos são posicionados em um ambiente escolar e familiar que, via de regra, reforça o discurso mercadológico sobre a exigência de uma capacitação cada vez maior. Assim, ingressar em uma universidade já se trata de um discurso naturalizado não somente no contexto do qual falo, mas em toda a esfera do Ensino Médio. Nas escolas particulares isso é ainda mais visível. Com as preparações rigorosas dos professores, metas da escola e com os cursos pré-vestibulares, o ingresso em uma universidade pública já virou um campo de disputa.

Dentre os excertos citados pelos alunos nas entrevistas realizadas, um deles chamou minha atenção:

“Os professores deveriam trabalhar no sentido de nos mostrar que se a gente se dedica desde cedo tem como conquistar uma faculdade de graça, não precisa pagar se tu te dedicar. A gente não precisa continuar do mesmo jeito que as pessoas que estão ao nosso redor”

Parece haver um sentido bélico em conseguir entrar em uma faculdade em uma cidade onde os jovens recebem tão pouco e que uma disciplina em uma universidade privada chega a custar meio salário mínimo. Quando optam pelo pagamento, normalmente cursam uma ou duas disciplinas; se desejam concorrer a bolsas de estudo, precisam se dedicar muito. Não pagar, nesse sentido, é visto como uma compensação para poder estudar e não continuar como as pessoas que estão ao redor deles na cidade (acredito que aqui foi feita uma referência à baixa escolarização das pessoas no sentido geral).

Mas, vale lembrar que estudar é uma conquista somente para quem se esforça de verdade, e somente por meio da universidade e do esforço as oportunidades e o bom emprego poderão ser garantidos. Ainda existe o alto custo das passagens. No ano de 2018, a gestão do município realizou o pagamento total das passagens dos estudantes universitários da cidade, o que facilita o acesso à universidade por representar um custo a menos no orçamento mensal desse estudante.

Sobre o *bom emprego*, os sujeitos parecem não querer perder de vista, além dos estudos, a estabilidade financeira e a realização pessoal. Para Hartd e Negri (2001, p. 350), por exemplo, nos tempos de Império, “[...] quanto mais desregulado for o regime de exploração, mais trabalho haverá. Esta é a base sobre a qual as novas segmentações de trabalho são criadas”. Nessa direção, a política de gestão de carreiras afirma que há trabalho para todos, basta que os sujeitos se qualifiquem permanentemente. Trata-se de uma ideia de mérito e de conquista que somente será garantida por meio da responsabilização do sujeito por essa conquista: se eu estudar e me esforçar, ganho os estudos de graça; caso contrário, tenho que pagar.

Bauman (1998) aponta que é recente o estudo da responsabilização pelo desempenho e mérito se analisado em termos históricos. Se no período do Estado de Bem-Estar Social os empregos duravam, o futuro poderia ser planejado e a população possuía segurança, cabia ao estado apenas garantir que a população estivesse empregada e, se não estivesse, este arcaria com os custos sociais (BAUMAN, 1998). Contudo, com as mudanças que reinscreveram o Estado em uma nova ordem, ele altera sua posição e passa a delegar suas responsabilidades aos próprios sujeitos: “Não há mais seguro coletivo contra os riscos: a tarefa de lidar com os riscos

coletivamente produzidos foi privatizada” (BAUMAN, 1998, p. 52). Privatizar a responsabilidade significa, portanto, potencializar a estratégia da conquista, sendo que *poder entrar em uma universidade* é um sonho que é visto como uma conquista marcada pela responsabilização pessoal. (SILVA, 2008).

O ingresso em uma universidade trata-se, na contemporaneidade, de uma conquista que faz com que os sujeitos desafiem a si mesmos: não estão na escola tanto pelo conhecimento; não estão na escola tanto pelo espaço de socialização; desejam terminar o Ensino Médio para continuar os estudos. Essa conquista, pautada em uma racionalidade governamental, emerge com um sentido permanente: *para a conquista não há limites; estou aqui pois tenho um objetivo*.

“Estou estudando principalmente para ter capacidade de prestar um vestibular”

“Continuo na escola por ter que terminar o Ensino Médio para entrar em uma universidade e ir atrás do meu sonho de ser advogado”

“Só para continuar estudando. Se eu não precisasse fazer o Médio para cursar superior eu teria parado, pois creio que o modo de ensino básico do Brasil é falho e se perde muito tempo com coisas desnecessárias”

Três estudantes foram enfáticos ao afirmar que, mesmo jamais tendo pensado em parar de estudar, precisam finalizar o Ensino Médio para cursar o Ensino Superior. A vontade de se inserir em uma universidade é tão potencializada que os estudantes afirmam que teriam parado de estudar se o Ensino Médio não fosse pré-requisito para a faculdade, o que aponta para um desejo de antecipação e da universidade como um lugar romantizado.

A ideia de ingressar em uma universidade, conseguir um bom emprego e, conseqüentemente, uma boa renda, significa investir em si mesmo, conquista essa que posiciona a universidade em um local onde é possível alcançar oportunidades e perspectivas. Conquista e perspectiva, nesse sentido, parecem estar articuladas, uma vez que para toda a conquista existem muitas possibilidades (SILVA, 2008). A conquista parece ter um endereço bem definido, fica em uma universidade, pois somente ela poderá levar o sujeito a alcançar o tão esperado *sucesso*.

O endereço da conquista também fica próximo as demandas do mercado de trabalho: “há um regime de verdade que posiciona, valida e consolida as perspectivas de conquista” (SILVA, 2008, p. 100). Há, portanto, uma racionalidade que opera na estratégia de conquista individual que privilegia o sujeito na vontade de vencer a si mesmo, ter um bom emprego, vencer permanentemente. Esses sujeitos entrevistados, ao conceberem o Ensino Superior como

um investimento em si mesmos e como uma conquista que possibilita oportunidades, tem suas condutas conduzidas na direção de uma superação de si mesmos.

Isso não constitui novidade se analisarmos a massificação pela qual as universidades passam na contemporaneidade. Essa massificação, que ocorre na transição para a vida adulta, acaba por produzir a sensação de possibilidades múltiplas aos jovens, conduzindo-os a uma individualização das biografias (GALLAND, 1995; PAIS, 2001). Slogans de *Somos Infinitas possibilidades, Viva esse mundo, Para saber, tem que viver, Conhecimento para inovar o mundo*, dentre outras estampas que colocam o indivíduo como pertencendo a um mundo conectado por *hashtags*, acabam por produzir uma relação de pertencimento do sujeito a esse novo mundo.

Em uma visão neoliberal, e sob a ótica da teoria do capital humano, a relação entre o sujeito e a escolha do seu trabalho é movimentada por dois componentes: “compreendendo um dom natural genético e um conjunto adquirido de capacidades produzidas, como resultado do investimento privado na educação e em recursos culturais similares” (PETERS, 2002, p. 221). O modo de pensar no sujeito na contemporaneidade acaba por posicionar o mercado como eixo regulador da vida social, exercendo sobre eles uma forma de governo que vai muito além da economia. Investir em si mesmo e conseguir um bom emprego significa almejar, também, uma segurança em sua carreira: trabalhar com o que se gosta, realizar o sonho de fazer história ou ser advogado, por exemplo, e ter um *emprego garantido*.

Outro assunto que me chamou atenção foi uma observação feita por um estudante em um campo que deixei em aberto: “*Mesmo que muitos concluam o Ensino Médio, hoje em dia a quantidade de colegas que não se interessam por atingir uma nota mais alta e se destacar entre os demais é muito baixa. Festejam por conseguirem a média e pensam somente na próxima festa do final de semana*”. É preciso ser o melhor, é preciso aprender a se esforçar e se destacar dentre os demais. Não basta desafiar a si mesmo, mas entrar em um processo de concorrência frente aos seus colegas. Atingir uma nota mais alta e se destacar significa *estudar de verdade*. Ninguém poderia estar lá por brincadeiras, tampouco festejar por conseguir a média, uma vez que é de responsabilidade do próprio sujeito o esforço para alcançar seus objetivos. Trata-se de uma busca exacerbada por ser sempre o melhor, por ser destaque entre os demais.

Por meio dos discursos do representante da escola, dos jornais que circulam na cidade e se analisarmos o modo pelo qual os estudantes foram subjetivados durante o Ensino Médio, pode-se perceber que, aparentemente livres para fazerem escolhas, a liberdade é condição do exercício do poder. Essas escolhas se dão em uma direção desejada hegemonicamente, pautada

em princípios sustentados por uma racionalidade governamental e que têm no mercado o instrumento regulador da vida das juventudes. Lembramos que, em Foucault (1995, p. 244), o poder só se exerce sobre indivíduos livres, entendendo como livres “[...] sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer”.

Ademais, os sujeitos possuem exemplos de pessoas que estudaram e *se deram bem*, o que se mostra como um incentivo para que continuem estudando.

“Tenho exemplos de pessoas que estudaram e se deram bem na vida, se tornaram pessoas exemplares”

“O que me faz continuar estudando é a vontade de cursar ensino superior em uma universidade, me formar. Meu sonho e de meus pais é de me formar em Física. Tenho dois irmãos e nenhum teve como cursar a faculdade e dar essa alegria aos meus pais, e eu sou o único que tenho a oportunidade agora. Vou aproveitá-la”

Se existem pessoas que se deram bem, a probabilidade de que eu me dê bem, portanto, aumenta. Deste modo, o estereótipo de um sujeito que estudou e se deu bem serve como modelo a ser seguido. E o que seria uma pessoa exemplar? Uma pessoa boa, bem empregada, estudiosa, inteligente e que alcançou o sucesso. No fragmento anterior, o fato de ter dois irmãos e nenhum deles ter conseguido estudar, por exemplo, subjetiva o estudante a aproveitar a oportunidade que terá e viver um sonho que talvez seja mais dos seus pais do que dele mesmo.

Sobre a oportunidade de estudar e alegrar os pais, vale lembrar que estamos falando de um contexto onde 68% dos habitantes possuem o Ensino Fundamental incompleto (vide figura 16). A supremacia pelos estudos e o desejo desses jovens pelo alcance de uma remuneração que seus próprios pais nunca tiveram, uma vez que o trabalho na agricultura e na indústria de calçados é visto como árduo e duro, mostrou-se nítido.

Isso corrobora a entrevista que realizei com um representante da Emater sobre a quantidade de sujeitos que está abandonando os trabalhos do campo. Por meio da frase *Eles não querem mais ficar aqui... os jovens. Nem os pais querem que eles fiquem*, não ficar mais ali significa buscar, em outro lugar, um futuro que é visto como mais promissor e que só pode ser conseguido por meio de uma faculdade.

“Continuo estudando por obrigação dos pais”

“Pelo incentivo dos meus familiares”

“Meus pais me incentivam muito”

Se comparado à quantidade total de sujeitos entrevistados, o incentivo dos pais foi citado apenas por três jovens como motivo para permanecer estudando. Analisei, na seção cooperação familiar, como a família é culpabilizada quando os jovens não escolhem continuar estudando e, enquanto uns veem como incentivo, outros percebem como obrigação. O sujeito nunca sequer pensou em parar de estudar pois é obrigado pelos pais, ou seja, não possui outra escolha.

Em se tratando da minha imersão na escola, e que diz muito sobre a questão que estou analisando nesse subcapítulo, conheci um jornal que estava sendo confeccionado para aproximar a comunidade da escola. Chamado de CECAS, o objetivo do jornal era manter alunos, professores, pais e comunidade em geral informados sobre o que ocorria no âmbito escolar. *A Hora do ENEM* e o *Dicas do Enem*, abordadas no jornal, aproximam os estudantes do universo do vestibular.

Figura 19 - Jornal CECAS



Foto: Retirado de CECAS (2016)

Figura 20 - Hora do ENEM (CECAS, 2016).

Hora do ENEM

O Jornal CECAS distribuiu uma enquete sobre o ENEM para os alunos das duas turmas do 3º ano do colégio. Ao todo, quarenta e quatro alunos participaram da pesquisa, sendo que 77% dos mesmos pretendem fazer a prova, mas somente 50% daqueles que irão fazê-la sentem-se preparados para enfrentá-la. Dos trinta e quatro alunos que irão fazer a prova, 35% sentem-se preocupados com a interpretação das questões, 29% preocupam-se com a redação e 21% com o tempo da avaliação. Descobriu-se também que 75% dos alunos pretendem fazer faculdade.

A pesquisa mostrou que 33% dos alunos sentem maior dificuldade em Ciências da Natureza, enquanto 26% alegam ter dificuldade em Matemática. Além disso, 25% dizem ter problemas em Linguagens, outros não possuem dificuldade em nenhuma das áreas de conhecimento (9%), e há também aqueles que encontram obstáculos em todas elas (6%). Por fim, Humanas acabou sendo a única dificuldade para 1% dos alunos.

Fonte: Retirado de Cecas (2016)

Rotinas de estudos pré-estabelecidas que ensinam os estudantes a gerir suas próprias condutas na direção desejada, que é fazer o ENEM e ganhar uma bolsa de estudos, são prescritas nesse jornal. Alongar-se, cuidar da dieta nos dias que antecedem a prova e iniciar as leituras com antecedência, uma vez que os textos do ENEM são longos, tratam-se de potentes mecanismos de controle que agem sobre as condutas dos sujeitos. São recomendados, pelos próprios estudantes, aspectos triviais de rotina que devem ser conduzidos no detalhe semanas antes da prova. Ademais, a preparação não deve ocorrer somente alguns dias antes da prova, pois ela é contínua, é uma preparação que exige que sejam feitos simulados, que o tempo seja controlado e que o período de estudo nas matérias que os estudantes possuem mais dificuldades seja aumentado.

Enquanto o regime disciplinar operava em um espaço fechado, na sociedade de controle há uma lógica muito mais sutil. Por meio de roteiros de preparação física, cognitiva e psicológica para a prova, pesquisas mostram quantos estudantes pretendem cursar o ENEM e colocam os que não pretendem cursá-lo, automaticamente, em uma posição de inferioridade. Para Bauman (1998), poucas pessoas estão dispostas a ocupar um lugar de sujeito *fora do lugar* ou *impedido de participar do jogo consumista*. O controle age no campo da modulação, uma “[...] moldagem autodeformante que muda continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudam de um ponto a outro” (DELEUZE, 1992, p. 221). As prescrições

das condutas desejadas desses estudantes operam em uma lógica da modulação e são muito mais sutis do que as do regime disciplinar.

Dal Moro (2017), em sua dissertação de mestrado, aborda o ENEM e seus efeitos sobre os modos de ser um estudante e analisa como são constituídos os estudantes bem-sucedidos nesse exame. Tomando como superfície analítica o *facebook*, a autora mostra como o universo dessa rede social, no que diz respeito ao que é dito sobre aprendizagem, torna-se um núcleo de compartilhamento de experiências e constitui determinados modos de ser sujeito, nesse caso, um sujeito dedicado, estudioso, disciplinado e que alcança seus objetivos a partir de seu esforço.

Quando questionados a respeito da profissão que desejavam seguir, 5 deles escolheram profissões ligadas às ciências humanas. Já 8 estudantes se interessam pela área da saúde e 3 querem ser professores. Um dos estudantes deseja seguir uma profissão relacionada a artes, 14 estudantes desejam seguir a área da engenharia e ciências tecnológicas e 5 ainda não escolheram que profissão seguir. Vale destacar que a escolha por determinado curso passa, necessariamente, pelas possibilidades que este curso poderá vir a oferecer no mercado de trabalho, devendo este mercado de trabalho ser promissor e preferencialmente relacionado a área de engenharia e ciências tecnológicas.

Existem, ainda, os sujeitos que além de apontarem que continuam estudando para ingressar em uma universidade, consideram os laços sociais e a questão da socialização no ambiente escolar como motivos para a permanência:

“As pessoas, funcionários, colegas, todos que convivem com nós se tornam amigos e acabam nos incentivando a permanecer, a caminhar juntos e chegar a um objetivo”

“Além do conhecimento, estou aqui para criar novos laços sociais”

“Meus amigos me fazem permanecer estudando quando não estou muito animada”

“Na escola, além de estar com meus amigos, ainda aprendo”

No momento em que os estudantes criam laços e se identificam com os amigos, permanecer na escola se torna algo mais agradável. Trata-se de um sentimento de pertencimento social que é criado, calcado nas relações estabelecidas com o grupo com o qual os estudantes compartilham suas experiências.

O incentivo à permanência acaba vindo de uma verdadeira comunidade formada dentro do ambiente escolar por meio dos professores, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, entre outros. As relações humanas, nessa direção, se mostram cruciais para o sentimento de pertencimento a um grupo. Para Miletto (2009, p. 198), por meio da constituição de identidades que são estabelecidas pelo pertencimento, “[...] reforçavam-se os processos de construção de

estratégias de suporte mútuo, favorecendo o sucesso escolar dos alunos componentes destas redes sociais caracterizadas pelas relações de amizade, cooperação e solidariedade”.

Isso mostra um aumento dos compromissos da escola na contemporaneidade. Mais do que cuidar do ensino e da aprendizagem, ela precisa focar nas relações e manter os estudantes motivados a permanecerem estudando. É importante destacar que não estou considerando que a socialização e a criação de laços no ambiente escolar não sejam importantes. Em muitos contextos, a escola é o único lugar onde os jovens podem conversar e se relacionar com outros sobre seus anseios, desejos e medos. Isso mostra, portanto, o quanto a escola como espaço de socialização e criação de novos laços sociais cresceu na contemporaneidade, onde estudantes têm concebido tal instituição muito mais como um espaço destinado a socializar e encontrar amigos do que para aprender conteúdos.

Já a escola, para os autores, parece resistente ao assumir essa função de socializadora de relações. François Dubet e Danilo Martuccelli, em *A socialização e a formação escolar*, apontam que a escola possui a função, na contemporaneidade, de socializar, levando sempre em consideração a particularidade da posição do sujeito. Desse modo, além de almejar a formação de sujeitos *autônomos*, ela forma indivíduos “[...] fundados na coletividade e na Razão moderna” (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 258), que são os valores que comandam a educação.

Para Dubet e Martuccelli (1997), quanto mais socializado for o indivíduo, mais ele é senhor de si mesmo. Segundo esses mesmos autores, a criança passa a ser conduzida pela escola dia após dia para um mundo mais complexo. Essa *obediência natural e realismo moral* passam a ser substituídos por uma “[...] imagem mais distributiva das relações humanas, quando o sujeito torna-se um indivíduo que domina a si mesmo, muito mais do que obedece aos mestres e ao controle do grupo de seus pares” (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 259).

Trata-se de um caráter romantizado de uma educação que não é ingênua, como se esta fosse a única responsável por formar os indivíduos e possibilitar a integração e socialização destes: “essa concepção da escola não supõe apenas que a educação seja adaptada aos “costumes”; ela clama por uma harmonia entre a estrutura social e a formação escolar” (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 259, grifos dos autores). Com base nas análises realizadas até então, os estudantes são seduzidos por uma ideia de formação universitária como único modo possível de ascender pessoal e profissionalmente.

Gilles Lipovetsky (2005, p. 5) afirma que a sedução é vista como “[...] uma lógica que segue seu caminho, que não poupa mais nada e que, assim fazendo, cria uma socialização suave e tolerante, dedicada a personalizar-psicologizar o indivíduo”. Para o autor, a sedução e a pós-modernidade têm servido como um campo de disputa de intelectuais em busca de legitimação.

Enquanto isso, nas ruas, em seus empregos e estudos, as pessoas se promovem, seduzem, conquistam seus sonhos e consomem.

A ideia de poder ingressar em uma faculdade, portanto, seduz esses sujeitos e responsabiliza-os cada vez mais por esse ideal, o que foi visto como o principal motivo para mantê-los na escola. Assim, eles são subjetivados e acabam modificando seus comportamentos em uma constante disputa e tentativa de se aproximar do que é visto como normal.

Lipovetsky (2005) ainda aponta que a sedução não tem como objetivo somente a interação dos sujeitos. Para o autor: “longe de estar circunscrita às relações de interação entre as pessoas, a sedução se tornou um processo geral com tendência a reger o consumo, as organizações, a informação, a educação, os costumes” (LIPOVETSKY, 2005, p. 1). Ela pode ser percebida nas práticas de governo no sentido amplo e antigo dos “[...] mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens” (FOUCAULT, 2010b, p. 43). Essas estratégias geram no estudante a sensação de pertencimento a um mundo universitário almejado.

A sedução pode ser percebida de modo sutil em práticas que estimulam os jovens, em seus próprios discursos e no ideal democrático que visa contemplar uma educação para todos. São discursos que seduzem e se tornam verdadeiros ao circularem naquele contexto. A sedução, para Lipovetsky (2005, p. 3), “dirige o nosso mundo e o remodela de acordo com um processo sistemático de personalização”, processo esse que consiste em diversificar e multiplicar as ofertas, oferecer sempre mais para que o sujeito possa escolher melhor, substituir a coação pela possibilidade de livre escolha, a austeridade pela satisfação imediata dos desejos. A sedução foi utilizada para convencer esses sujeitos da necessidade de continuar os estudos.

“A ideia de parar de estudar nunca passou pela minha cabeça. Frequentar a escola simplesmente é rotina. Durante o Ensino Fundamental é obrigação dos pais. Depois, eu mesma fui percebendo que ir à escola só iria acrescentar na minha vida pessoal e profissional”

“A escola é onde mais crescemos, onde mais adquirimos conhecimento. Tudo o que formos futuramente será pelo que aprendemos durante nossa vida, e acredito que a maior parte dela estamos na escola”

“Eu considero que o estudo é uma das melhores coisas da vida, pois o nosso conhecimento é uma das únicas coisas que ninguém pode tirar de você, além de auxiliar para conseguir um bom emprego”

Novamente, pode-se perceber a ênfase dada à questão de *conseguir um bom emprego*. Contudo, ao serem questionados a respeito dos conhecimentos adquiridos no Ensino Médio e sobre o preparo para conseguir um emprego e exercer uma atividade profissional, 20 estudantes

afirmaram que apesar de estarem frequentando uma boa escola, se consideram despreparados, pois não aprenderam o suficiente para conseguir um bom emprego. Outros ainda marcaram que não se consideravam preparados devido à baixa qualidade do ensino da escola, que não os preparou de modo suficiente.

Sobre a principal decisão que os estudantes irão tomar assim que concluírem o Ensino Médio, 4 sujeitos responderam que irão prestar o vestibular e continuar a trabalhar, 6 irão fazer um curso profissionalizante e se preparar para o mercado de trabalho, 18 pretendem prestar o vestibular e continuar os estudos no ensino superior, 3 desejam trabalhar por conta própria ou em negócios da família e 5 ainda não decidiram. Isso mostra como a questão do emprego, tal como vista no decorrer destes escritos, possui relevância na vida desses estudantes.

Ter um curso superior parece estar relacionado à manter-se empregado ou ter um bom emprego. Para Silva (2008, p. 116), as universidades “[...] tem sido parte ativa nas novas dinâmicas de demandas do mercado. As escolhas de quais cursos deverão funcionar ou mesmo as condições do universitário a ser formato passam por uma lógica empresarial”. Esse empresariamento, para Peters (2002), ocorreria não somente nas próprias instituições de ensino, mas também no próprio sujeito, que se tornaria um empresário de si.

Esse empresário de si deve, também, estar atento às necessidades de um mundo globalizado e das exigências do mercado atual, que exige um sujeito altamente versátil, capaz de inovar, de utilizar as mais diversas tecnologias e solucionar as mais distintas situações na sociedade. Nessa direção, percebi que alguns sujeitos se sentem responsáveis por auxiliar na resolução de algumas questões sociais:

“Os principais motivos são, de que eu sei que preciso dos estudos para ser uma pessoa melhor, onde lá no futuro sei que preciso disso para conseguir auxiliar a sociedade e ter sucesso na vida”

“Preciso completar o Ensino Médio para ter uma base e futuramente me profissionalizar em alguma área, onde poderei melhorar de vida, para que eu possa me desenvolver na sociedade é necessário entende-la e entender tudo do que ela é formada, seus fundamentos e o que a move. Só assim posso ser útil de alguma forma”

“Acho também que a escola deveria ter mais espaço para o diálogo de problemas da sociedade, para que a gente pudesse ajudar a resolver. Miais palestrar sobre assuntos importantes de saúde pública e vida em sociedade”

“Penso que a escola poderia trabalhar mais a questão cidadã, dando mais espaço para posicionamento dos alunos quanto a temas em pauta, porque além de formar o aluno para uma futura carreira profissional, a formação social também deve ocorrer”

Auxiliar a sociedade, ser útil, dialogar sobre problemas da sociedade e posicionar-se sobre temas em pauta e formação social são alguns dos aspectos que fazem com que os alunos

permaneçam estudando. Sobre a fala de que *só assim posso ser útil de alguma forma* posiciona o sujeito como caracterizado pela sua *utilidade*. Assim, ele só poderá ser útil se a ele forem delegadas certas competências de resolução de problemas sociais. Auxiliar a sociedade, ser uma pessoa melhor, ajudar a resolver os problemas mostra a constituição de sujeitos preocupados com os problemas sociais da cidade, o que acaba por produzir um deslocamento do coletivo para o individual (SILVA, 2008). As táticas e estratégias de governo no neoliberalismo ocorrem muito mais relacionadas à individualidade dos sujeitos, imputando-lhes responsabilidade, autodesejo, autoafirmação e até mesmo culpa em caso de fracasso.

Pude visibilizar essa estratégia de responsabilização individual para o benefício do meio onde vivem ao acompanhar esses sujeitos no ano de 2016.

A escolha do tema justifica-se pela **relevância social** do mesmo e, percebendo-se a dificuldade da população em compreender o assunto e seus contrastes, foi definido que se tem interesse em adquirir conhecimento sobre o mesmo para então, futuramente, poder **compartilhá-lo** para uma porcentagem da população XXX⁵³ (Projeto 1) A melhor forma de **conscientizá-las** é distribuindo folders informativos, que estão sendo distribuídos em nosso ambiente de estudo, **informando** nossos colegas e familiares que a única maneira de **combatermos** o vírus Zika é combatendo o mosquito *Aedes Aegypti*, o principal transmissor da doença, para que, **juntos**, ceifemos este vírus (Projeto 1)

Conscientizar a população **para que todos ajudem** a evitar a violência contra a mulher (Projeto 3)

Como **desenvolver uma cultura** voltada à **reutilização e reciclagem** por meio de jogos interativos em alunos do segundo ano do Ensino Médio do Colégio XXX? (Projeto 7)

Analisar as condições em que o Colégio XXX se encontra em questão de acessibilidade aos cadeirantes para então **podermos criar um projeto**, de acordo com as normas padrões, e tornando o colégio um **local acessível para as pessoas com alguma necessidade especial**, priorizando o acesso aos cadeirantes (Projeto 10)

Figura 21 - Campanha realizada pelos estudantes



Fonte: Retirado do Projeto 1

⁵³ Em alguns trechos do projeto, inseri XXX para manter o anonimato do colégio e da cidade na qual esta pesquisa foi desenvolvida.

É produzido, por meio dessas práticas de responsabilização, um sujeito conscientizador que deve aprender a gerir os riscos e se preocupar com as questões sociais da comunidade na qual está inserido: que se preocupe em informar, disseminar conhecimento para que *todos ajudem*, para que *reciclem, reutilizem*, entre outros aspectos. Criar um projeto de acessibilidade, falar do meio ambiente, da violência contra a mulher e de problemas de saúde pública são apenas alguns aspectos dentre tantos outros que pude presenciar.

Nesse sentido, pode ser evidenciado que os estudantes são orientados a desenvolver seus projetos de estudo fora dos muros da escola. Assim, esta pedagogia se pauta em uma aprendizagem que faz parte de uma situação real, de uma situação que deve ser resolvida por meio da comunicação, curiosidade, interesse e competências socioemocionais, muito mais preocupadas em formar indivíduos para o mercado de trabalho.

Como anteriormente foi reforçado em vários momentos deste texto, em uma sociedade neoliberal, o próprio sujeito é responsável pela organização da vida social e é chamado a dar sua contribuição para as questões sociais do seu tempo. O motivo de continuar estudando para esses sujeitos, bem como o fato de nunca ter pensado em parar de estudar, parece estar intimamente relacionado à ideia de uma conquista pessoal que só se tornará possível ao passar no vestibular e ingressar em uma universidade. Em nenhum momento os motivos de continuar estudando se referiram ao conhecimento e à aprendizagem, mas à oportunidade que um Ensino Médio proporciona: emprego, conquistas, universidade, realizações. A criação de laços para esses estudantes também parece ser um motivo para permanecer estudando, mostrando que o pertencimento social, calcado nas relações estabelecidas com o grupo com o qual compartilham suas experiências na escola, se torna um incentivo à permanência.

6.7 “NÃO PAREI [de estudar] PORQUE SABIA QUE NO FUTURO ME ARREPENDERIA”

Os motivos que fizeram os estudantes pensar em parar de estudar, conforme os questionários analisados, se assemelham ao que encontramos na literatura sobre a evasão escolar. Falta de interesse, notas baixas, desânimo, obrigação dos pais, professores estressados, ambiente negativo e alta carga horária de trabalho foram os fatores mais apontados.

Contudo, diferente do que fez com que eles pensassem em parar, o que me interessa é o que fez com que eles permanecessem estudando. Os sujeitos apontam:

“Eu estava desanimado, não aceito a forma educacional atual do país, nem todos são bons em certas matérias, cada um tem seu ponto forte. Não parei porque sabia que no futuro me arrependeria, e não poderia trabalhar naquilo que quero”

“Tava meio sem vontade de estudar. Quando comecei a estudar de noite tinha professores que diziam que quem estudava de noite não rendia conteúdo, de que “não tinha futuro”. Os meus pais me incentivam a continuar. Não quero ser um desastre e não quero me arrepender”

“Preciso terminar o médio para estar qualificado para o mercado de trabalho de trabalho e criar meu próprio negócio. O estudo acaba abrindo várias oportunidades, é o lugar que nos dá base de como agir na vida e ter sucesso”

“Estudo ainda porque as vezes penso em prestar vestibular, mas nem sempre tenho esse pensamento. Trabalho hoje e minha renda é o suficiente para mim, mas não sei se quero isso para vida toda. Aqui não temos muita opção de emprego, mas se eu parasse de estudar seria pior ainda”

“Continuo estudando pois acho o estudo algo muito importante e que pode mudar a nossa vida para melhor, mesmo que não goste muito”

“Porque só posso alcançar coisas para o meu futuro se eu continuar estudando. Gostando ou não daqui, a gente precisa passar pelo médio pra conseguir algo adiante”

“Continuo estudando pois sei que hoje em dia precisamos do estudo para termos um futuro melhor, ter sucesso e buscar aperfeiçoamento no que gostamos de fazer”

“Me mantive e continuei, pois pensei no meu sucesso profissional. Sem os estudos eu não poderia ir além, então tive que continuar”

“A gente é meio que “forçado” a ficar na escola. Na verdade, quando eu pensei em como seria se eu tivesse parado, daí continuei estudando”

Embora entre os alunos que continuaram estudando não tenhamos encontrado algo que diga respeito a continuar os estudos em um Ensino Superior, a questão do futuro e do emprego, bem como as oportunidades que o estudo proporciona, são motivos para permanecer estudando. É importante notar que o discurso de *se sustentar sozinho* vai ao encontro dos valores modernos da individualização e da autorrealização. Estes modelos alternativos e experimentais de vida são, geralmente, característicos do período de transição para a vida adulta, antecedendo (e pretensamente reforçando) um período de maior estabilidade e responsabilidade.

Ainda que alguns estudantes tenham dito que não gostam de estudar e que enxergam o ambiente como negativo, ainda temos os discursos dos professores sobre *estudar pela noite* e a literatura acadêmica, que apontam que estudar de dia, portanto, é melhor que estudar pela noite, pois estudar pela noite, uma vez que o estudante deve trabalhar, não permite um futuro promissor. Ademais, o discurso de que estudar pela noite não é tão bom quanto estudar de dia já é passado os alunos, *pois dos alunos do noturno não se pode exigir, estudar pela noite não é tão bom, o noturno é mais um EJA.*

Representante da escola: O currículo do Ensino Médio diurno é de mil horas por série, ou seja, três mil horas pro Ensino Médio de tarde. O do noturno não, o do noturno tem

2400 horas porque ele não precisa, ele tem 5 períodos, não tem tantos períodos como o Ensino Médio diurno tem. Então ele tem 200h a menos por ano, 600h nos três anos. Então entre aspas, estudar de noite, né, não é tão bom quanto estudar de dia. No noturno, ele é não tão bom quanto o ensino diurno. Se eu fosse considerar hoje, ele é mais um EJA, que nós temos no noturno, né? **Não que a gente não trabalhe do mesmo jeito, exigindo dos alunos da mesma forma, só que tu não consegue exigir tanto deles... de quem trabalha todo dia. Tu não consegue fazer um trabalho diversificado, um trabalho mais envolvente, eles não acompanham.**

Muitos estudantes do Ensino Médio, optam pelo estudo noturno por que trabalham durante o dia e não podem cumprir carga horária diferente. Se este não existisse, teriam que optar por seus empregos ou estudos, o que certamente aumentaria os índices de evasão escolar daquela realidade, que já apresenta Ensino Médio noturno negativo, conforme entrevistados. Quem estuda pela noite normalmente é visto como o estudante cansado, desmotivado, que não vai conseguir acompanhar, discursos que posicionam os alunos com características que os marcam permanentemente. Se existem os que pensam no futuro e apontam que o estudo acaba abrindo várias oportunidades, existem também aqueles que se previnem e continuam na escola porque podem se arrepender. Se arrependem de poder parar, de serem vistos como fracassados? Mas continuam em um lugar que não se sentem mais confortáveis?

“Pois em nosso dia sempre somos lembrados de que precisamos cada vez mais de qualificação para podermos arrumar um emprego. Em nossa cidade, vemos muitas pessoas que reclamam muito de passar a vida inteira nas fábricas de calçados, e mesmo sem saber o que quero cursar futuramente, penso que não quero ser uma pessoa que reclama a vida toda. Isso me faz querer continuar na escola porque é o básico para ter um futuro bom e porque conheço pessoas que se deram bem estudando”

Existem, também, os que não querem ser pessoas que *reclamam a vida inteira por falta de oportunidades*. Para isso, ainda que não gostem de estudar, que os conteúdos sejam irrelevantes ou que o ensino seja repetitivo, preferem se manter na escola do que se tornarem pessoas que podem se arrepender e reclamar futuramente. Contudo, sobre a supremacia dada à questão do emprego, também ressalto que as atuais dinâmicas de precariedade pelas quais passamos, e que regem os sistemas de emprego (BECK, 1992; CASTELLS, 1996), acabam por adiar esse anseio dos jovens por entrar no mercado de trabalho.

Além disso, tomar as experiências dos outros como modelo a ser seguido mostra uma verdade que é formulada pelo testemunho de alguém que já passou pela escola e que oferece pistas de que deu certo estudar. A vida desses sujeitos de sucesso que estudaram é utilizada como uma espécie de *verdade* testemunhada de sucesso, uma verdade vinda da experiência.

É interessante ressaltar que quando questionados sobre o motivo pelo qual pensaram em parar de estudar, muitos jovens citam fatores escolares como desmotivação, professores, cansaço, não gostar de estudar, entre outros. Ademais, quando perguntados a respeito dos motivos da permanência, não são comentadas questões da escola, mas sim da escolarização como necessária, do futuro bom que deve ser alcançado e por serem lembrados que precisam estudar.

A escola, para esses sujeitos, já não apresenta, por meio dos seus conteúdos repetitivos e rotineiros e seus professores cansados e aulas chatas, a possibilidade de transformação, de ser uma comunidade onde os jovens possam ser ouvidos e algumas questões possam ser negociadas. É muito mais vista como um ambiente cansado, cansado pela desmotivação, cansado por terem que trabalhar, cansado pela falta de incentivo que possuem. Mas, insisto, algo os faz permanecer estudando, e pelo que me pareceu foi a questão do sucesso que tanto buscam. Seis dos oito sujeitos mencionaram as palavras futuro e sucesso⁵⁴. Comentarei um pouco sobre essas questões e sobre o modo pelo qual elas capturam os sujeitos na contemporaneidade.

A respeito da palavra sucesso, vale destacar que variados discursos legitimaram diferentes compreensões que formaram o que, hoje, entendemos sobre o sucesso e sobre o modo pelo qual ele pode ser alcançado. Assim, é por meio de regras e de comportamentos os mais diversos, que orientam modos de existência, bem como as ações que cada um deve fazer para garantir uma condução de sua trajetória de escolarização, que o sucesso pode ser alcançado. Se pensarmos na vida como uma experiência que ocorre por meio da constante busca pelo sucesso, analisando o sucesso como foco dessa experiência, no sentido atribuído por Foucault, podemos percebê-lo como um ponto de articulação entre as formas de verificação, matrizes normativas de comportamento e modos de existência. É possível pensar, portanto, que a experiência do sucesso e os modos de produzi-lo possuem uma historicidade suscetível de ser delineada seguindo alguns princípios.

Nesse ponto, o sucesso ocupou “[...] um lugar destacado na tradição intelectual, determinando muitos dos aspectos dos pensamentos do Ocidente” (MCMAHON, 2006, p. 15). Saberes do campo da medicina, psicologia, educação, da mídia, entre tantos outros, delinearão o sucesso como a única finalidade individual possível para alcançar o êxito na vida. Esse sucesso e felicidade, que não surgem apenas na tradição ocidental, mas são potencializados

⁵⁴ O aparecimento do *sucesso* nos discursos empresariais e educacionais no final do século XIX e início do século XX se mostra produtivo para articular modos de condução de conduta com práticas neoliberais de governo através da educação (MARÍN-DÍAZ, 2015).

nela, acabam por mostrar determinadas formas de ser e agir para conseguirmos alcançar nosso maior estado de felicidade, mostrando normas e condutas que são estabelecidas para o comportamento humano. (MARÍN-DÍAZ, 2015)

Marin-Diaz (2015) aponta como, na contemporaneidade, vimos a necessidade de nos constituirmos sujeitos da felicidade e de sucesso, desenvolvendo técnicas de culpa e antecipação de um arrependimento que poderia vir a ocorrer. Desse modo, é preferível, para os sujeitos, não parar de estudar para alcançar o sucesso, do que se arrepender depois. O sucesso aparece como um estado que só poderá ser alcançado quando o indivíduo resistir à escola, se transformar e ajustar sua vida utilizando um conjunto de práticas que constroem modos de existência nos quais as dificuldades, os professores estressados, os conteúdos chatos, o desânimo, o ambiente negativo, operam como tensores que servem para que esses sujeitos superemos a si mesmos.

Ao proferirem frases como *Gostando ou não daqui, a gente precisa passar pelo médio; então tive que continuar; quando eu pensei em como seria se eu tivesse parado daí eu continuei estudando; preciso terminar o médio; a gente meio que é “forçado” a ficar na escola*, mostram que resistir a essa escola quando já se pensou em sair dela é um exercício de superação do que já não está mais tão bom assim, mas é necessário, é *preciso* passar por esta experiência para alcançar o sucesso, ou seja, ficar na escola, mesmo não gostando dela e já tendo pensado em parar, pode significar uma superação de si mesmo para alcançar o sucesso. Sujeitos foram estimulados e incitados a se tornarem indivíduos de sucesso, estabelecendo preceitos para a condução de suas vidas que tomam a escolarização como necessária: é no próprio sujeito que se encontram as possibilidades e oportunidades de sucesso.

Não querer ser uma pessoa que reclama, não querer se arrepender depois e não ser um desastre são concepções que mostram que os sujeitos podem estar fugindo do *fracasso*. O fracasso, aqui, nada teria a ver com uma possível acumulação econômica ou financeira. Trata-se de muito mais do que isso, uma vez que tem a ver “[...] com a impossibilidade de cada um se controlar e conseguir se encaminhar na direção correta para atingir o sucesso” (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 72). Cada indivíduo é responsável por dominar a sua condição interior para alcançar o sucesso, pois somente desse modo atingirá resultados considerados extraordinários.

Finalizo esta seção apontando que, ainda que os estudantes tenham pensado em parar de estudar, o que faz com que eles permanecessem não foram os conteúdos diversificados, tampouco alguma compensação que possam ter recebido, mas muito mais a ideia de uma responsabilização pelo sucesso e de que precisam vencer dois grandes *inimigos*: a eles mesmos e as dificuldades que aparecem no caminho para alcançar o que consideram como sendo

veiculado ao que chamam de futuro, sucesso, estabilidade e êxito laboral. Para Marín-Díaz (2015), essa forma contemporânea de governo coloca no indivíduo a responsabilidade pela sua situação emocional, econômica e pessoal, desenhando-se como um elemento importante da estratégia de governo atual – culpar e responsabilizar cada um pelo seu próprio destino.

7. É POSSÍVEL MANTER TODOS NA ESCOLA?

Não considero essas linhas como um final ao qual cheguei, e procuro não encerrar a discussão sobre a evasão escolar neste fechamento. Ao iniciar minha imersão nesta temática, jamais imaginei as possibilidades que tal temática poderia oferecer e percebo, atualmente, que muitos outros caminhos poderiam ter sido seguidos. Por esse motivo, este fechamento não aponta um final, tampouco uma conclusão, mas abre possibilidades para novos desdobramentos e futuras investigações.

Ao problematizar discursos já naturalizados e falar sobre a evasão escolar, eu sabia, de antemão, que pisaria em um terreno perigoso. Se aprendemos com Foucault (1995, p. 256) que “[...] se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer”, penso que esse perigo envolvido carrega consigo sempre a possibilidade de transformarmos, primeiramente, a nós mesmos, de nos reinventar. Problematizar a evasão escolar não significou, para mim, ir contra ela, mas suspeitar de todas as certezas existentes sobre este assunto e saber que o que se vê, hoje, nem sempre foi visto assim. Penso que consegui abordar a evasão escolar em sua condição de fabricada, contingente e arbitrária; abordar outra possibilidade de entendimento para essa temática, nem melhor, nem pior, apenas outra. Utilizando-me das palavras de Fischer (2007, p. 57-58), quis “[...] investir na problematização daquilo que nos é dado como salvação, como calma, para nossas inquietações sociais, teóricas e metodológicas”. Para isso, procurei deixar para trás *o lago sereno das certezas*, mesmo quando as palavras muitas vezes me convidavam a presumir que existem objetos já dados, naturais.

Com esta tese não estive comprometida com qualquer esquema transformativo no campo da educação. Em *Foucault: a liberdade da filosofia*, Rajchman (1987) aponta que as análises realizadas por Foucault, por exemplo, não o situam como intelectual que poderia sugerir respostas prescritivas ou revolucionárias. Contudo, “[...] ele estava intelectualmente propenso a ver sua obra como uma contribuição para as lutas políticas de esquerda! É a isso que chamo o dilema de Foucault” (RAJCHMAN, 1987, p. 46). O não comprometimento com a transformação faz da analítica foucaultiana uma postura que pensa qualquer temática como estando inserida na ordem das contingências: “Não postula um motor para a história, nem mesmo há sujeitos, histórias ou sociedades entendidas como modelos naturais que possam postular-se como agentes da mudança” (SILVA, 2008, p. 152). Tal como abordado por Silva, (2008), compreendo uma atitude investigativa pautada nas teorizações foucaultianas como uma *contraconduta*, como uma “[...] luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (FOUCAULT, 2008a, p. 266), uma vez que ela se movimenta múltiplos caminhos e

cria novas possibilidades aos regimes hegemônicos. Não busquei, portanto, um ponto de chegada ou uma resposta para o meu problema de pesquisa, mas uma problematização, abandonando a pretensão universalista e adentrando em um tipo de investigação mais próxima da ponderação e da crítica. Busquei lançar um olhar problematizador sobre a evasão escolar por meio de um conjunto de publicações para identificar o que vem sendo feito para a manutenção de todos na escola.

Tive como hipótese inicial a de que o risco da evasão escolar, ao ser produzido, coloca em ação várias tecnologias de governamentação com o objetivo de manter os estudantes na escola, isto é, universalizar o ensino. A tese que se materializou a partir disso vai ao encontro da imprescindibilidade da escola para a vida, associando-a a marcadores de sucesso e melhores oportunidades para a vida em sociedade. Assim, todos devem ser escolarizados, fazendo da obrigatoriedade escolar uma prática inseparável da vida e da educação um imperativo.

Para isso, tomei a escolarização não como se esta possuísse uma missão libertadora, mas como uma maquinaria que molda nossa subjetividade para modos particulares de viver no âmbito social, bem como para nos autogovernarmos mais e melhor, uma vez que muito antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma fábrica que produz novas formas de vida, sendo a principal instituição encarregada da construção do mundo moderno.

Para Veiga-Neto (2000), a escolarização de massas é crucial na lógica neoliberal, e a implementação de políticas públicas que procuram expandir o seu acesso e aumentar a permanência dos estudantes nela é um exemplo do quanto a escola ainda é importante. O século XIX foi um período em que foram formuladas, por exemplo, diversas políticas públicas de inclusão nos países ocidentais. Esse movimento não ocorreu, portanto, de modo uniforme. Os discursos da instrução básica foram apropriados de diferentes modos em contextos históricos que imprimiram significados diferentes para a escolarização de massas, pois as instituições nunca tiveram como finalidade excluir os indivíduos, mas fixá-los.

Pude mostrar, durante o capítulo *Um discurso maior: escolarizando a todos*, que a escola foi pensada e ainda é vista como a instituição mais apropriada para instaurar e produzir um sujeito cada vez mais autônomo e responsável por si mesmo, como uma instituição encarregada de produzir, por meio da ação pedagógica, um indivíduo preparado para o mundo e incentivá-lo para um futuro promissor e livre. Percorri rastros e linhas que auxiliaram na compreensão do discurso sobre a obrigatoriedade escolar e sobre o modo como ele foi ganhando força com o passar dos anos e, ao ser dito, repetido e veiculado, foi adquirindo status de saber legitimado pela sociedade, um status de verdade relativa. Essas *verdades* sustentam a ideia de

que sem a educação não há progresso para a geração e, se o progresso é certo e se existe, de fato, a promessa da escola como um espaço de redenção, a discussão sobre a obrigatoriedade escolar e sobre a naturalização do discurso de que todos devem estudar serviu como alicerce para compreender que, se a evasão escolar se constitui como um perigo, como um risco social, é pelo fato de a educação ser um imperativo.

No terceiro capítulo, *Ditos sobre a evasão escolar e seus efeitos de verdade*, apresentei a proliferação discursiva a respeito da evasão escolar, que *verdades* ela sustenta e que efeitos produzem tais *verdades*. Esses discursos contribuem para a sustentação de um discurso da evasão escolar associada a um *risco* e um *problema* para a sociedade. Para essa análise, a estatística se tornou uma ferramenta crucial, uma vez que é por meio dela que são produzidas informações sobre onde agir, onde investir e quais as regiões mais problemáticas e as populações com mais *risco* de evasão escolar.

A evasão escolar representa uma ameaça, pois com ela os objetivos da escola não podem ser atingidos. Se a escola não der conta da formação do sujeito que deve estar na condição de aprendente por toda a vida – sendo flexível, autônomo, autorresponsável e criativo –, como o projeto social atual está exigindo, então novas práticas e *modas pedagógicas* são inventadas como se fossem a salvação para todos os problemas educacionais. É produzindo, assim, o risco da evasão escolar, e esse risco produz condições de possibilidade para a criação de estratégias de intervenção para manter os estudantes na escola. A estatística surge, assim, como crucial para convencer a população do perigo que representa e pode representar um aluno que está fora da escola por meio de números que confirmam uma necessidade.

Ademais, mostrei que a estatística não mostra apenas os índices de evasão escolar, mas produz uma realidade que deve ser gerenciada. Essas quantificações e numerações acabam ampliando o significado da evasão escolar, que ultrapassa a noção de *aluno evadido*, uma vez que a estatística age como um sistema de prevenção para que a evasão não ocorra. Para isso, são abrangidos aspectos da estrutura social e escolar dos sujeitos. Esse gerenciamento, contudo, ocorre por meio de diferentes estratégias pautadas na defesa de um novo currículo, de uma parceria com a família, de práticas assistencialistas e de responsabilização pessoal.

Tomando como foco essa ênfase seria possível, pelas análises dos artigos, a produção de um sujeito flexível que se adeque às regras de uma racionalidade neoliberal, ou seja, ele não se encontra livre dos mecanismos de governo. Por meio da estatística, é produzida uma maximização do controle sobre os estudantes: por meio das famílias, do interesse, por meio dos números, responsabilizando-os e encontrando os que apresentam perigo de evadir. Para

controlar, portanto, é necessário conhecer, regular e normatizar, fazendo da gestão do risco uma prática produtiva para administrar a população.

No quarto capítulo, apresentei o material de análise: (I) um corpus de análise de 75 artigos extraídos de três repositórios, nos quais se encontra um discurso materializado de uma época. (II) trabalho etnográfico realizado em uma escola localizada na região da Encosta da Serra. A partir da incursão nos materiais de análise foi possível identificar, nos artigos analisados, cinco unidades de análise que funcionam a partir de um ordenamento preventivo, no intuito de mitigar os índices de evasão escolar. Tais unidades de análise correspondem: (I) *à flexibilização como princípio pedagógico*; (II) *à estatística como um instrumento de validação*; (III) *à cooperação como imperativo para manter todos na escola*; (IV) *à compensação como uma estratégia de integração*; (V) *à responsabilização como produtora de culpa*.

Pude perceber, na flexibilização como tecnologia de governo que utiliza estratégias de *interesse* e *aceleração*, que as aulas inovadoras, metodologias ativas, currículo adaptado e diferentes espaços de aprendizagem são estratégias que capturam o *interesse* dos alunos, mostrando que eles possuem liberdade de escolha, liberdade esta que pode ser vista como elemento estratégico para a existência do poder, como um componente fundamental para o seu exercício. É necessário que a liberdade exista para que o poder se exerça. Assim, os indivíduos são subjetivados ao que espera uma racionalidade política vigente, a partir de modos de aprendizagem mais rápidos, acelerados e flexíveis.

A *aceleração* como estratégia tem como foco a diminuição da defasagem escolar, que é vista como uma das causadoras dos índices de evasão e tem como objetivo diminuir o número de alunos *atrasados*, fazendo com que eles alcancem padrões de aprendizagem considerados normais. Afinal, aluno atrasado é um custo para o Estado. Desse modo, a flexibilização curricular alia ações de *interesse* e satisfação dos indivíduos no currículo e de *aceleração* de modo sutil, o que demonstra uma vontade de corrigir o sujeito: corrigir o sujeito que não está na idade-certa; corrigir o sujeito que possui dificuldades de aprendizagem; corrigir o sujeito que trabalha e estuda pela noite, desde que ele não pare de estudar. Não é a qualidade que está em jogo, mas uma otimização do fluxo de formação dos estudantes juntamente com a ideia de que o volume de gastos de um Estado obediente aos pressupostos neoliberais da economia deve ser o menor possível.

Na estatística como instrumento de validação percebi a *numeralização* como uma potente forma de convencimento para tratar da evasão escolar. Por meio dela, são produzidas *verdades* sobre os estudantes evadidos de modo que se busquem, por meio de dados

quantitativos, estratégias para solucionar determinados riscos. Tal como a governamentalidade, as práticas pautadas em cálculos, medidas e organizações acabam por orientar as práticas na contemporaneidade, uma vez que é quando o indivíduo se torna um objeto que pode ser descrito em detalhes e conhecido que são aprofundadas as possibilidades de governar a população.

Não importa se tais números e dados são verdadeiros ou falsos e representam o número correto de adolescentes que se encontram fora da escola. No momento em que são apontados alguns motivos e determinados dados como quem são esses estudantes, se trabalham, se são carentes, em que zona residem, se auxiliam na renda dos pais, entre outros, todos os olhares se dirigirão para estes aspectos. Aí que reside o poder da estatística como tecnologia de governo que, ao utilizar a *numeramentalização* como estratégia, produz *verdades* sobre a evasão escolar.

Na cooperação familiar, percebi uma potente investida nas relações de confiança e parceria que se estabelecem entre a escola e a família, bem como uma exacerbação da participação da família para um melhor desempenho dos alunos nos estudos, onde as responsabilidades passam a ser compartilhadas para a gestão dos riscos e solução de problemas educacionais. A família passa a adquirir uma expertise sobre a educação e também sobre o desenvolvimento das crianças, aumentando o controle sobre elas na medida em que se dividem as responsabilidades com a escola.

Baixos índices de rendimento escolar, o fato de não motivar a permanência dos filhos na escola, a preferência pelo filho trabalhador, os índices de evasão, a repetência escolar, entre outros, passam a ser também culpa da família, não somente da escola e do Estado. A tecnologia da cooperação, neste sentido, que visa um auxílio mútuo entre as partes por meio da parceria, utiliza estratégias de *participação* da família na vida escolar dos seus filhos, ao mesmo tempo em que produz estratégias de *corresponsabilização* no sentido de: nem somente a família, nem somente a escola são responsáveis caso os riscos da evasão escolar, do fracasso escolar ou do insucesso escolar não sejam solucionados. Ambas são responsáveis.

Na compensação, percebi que o foco das práticas compensatórias são as famílias pobres e vulneráveis. Assim, enquanto tecnologia de governo, a compensação coloca em ação estratégias de *contenção* e *proteção* das classes subordinadas com o objetivo de minimizar as diferenças sociais, funcionando como um seguro social às famílias, contribuindo para a redução das taxas de evasão escolar e atribuindo à escola o papel de *proteger* e *conter* os estudantes do meio social no qual vivem, evitando que eles entrem no mundo da delinquência e do crime. Para que isso ocorra, as escolas são chamadas a criar ambientes com atividades integradoras, que articulem a comunidade local, os jovens e a sociedade civil. Assim, são as famílias e as

crianças carentes que as políticas desejam compensar, funcionando como uma espécie de *seguro social*, um dos mais importantes aspectos da governamentalidade, uma vez que a segurança é ideal para gerir as populações e trabalhar em prol da ordem social e do bem-estar dos sujeitos. Por meio do discurso de que os indivíduos estariam protegidos contra determinados riscos, a seguridade social funciona como um pacto de segurança de um Estado que promete ao indivíduo determinadas garantias em troca de outras. Contudo, não se trata de assegurar aos indivíduos uma cobertura social dos riscos, mas de conceder, a cada um, possibilidades no campo da economia dentro das quais eles possam assumir e enfrentar seus riscos. Seriam, assim, responsáveis pelos seus fracassos.

Outra estratégia colocada em ação pela tecnologia da compensação é a *condicionalidade*, uma vez que para que o benefício seja recebido, no caso do Programa Bolsa Família, o estudante deve estar matriculado. Tal condicionalidade pela qual os sujeitos estão expostos não permite, portanto, o exercício da autonomia e da liberdade em virtude da crescente rigidez de certos mecanismos de dependência. Enquanto se dá mais segurança às pessoas elas se tornam, automaticamente, mais dependentes. Se colaborasse positivamente, talvez a seguridade pudesse abrir caminhos para relações mais ricas e diversificadas dos indivíduos com os outros, consigo mesmos e com seu meio. Entendo as práticas compensatórias como pertencentes à lógica de funcionamento do capitalismo no sentido de integrar indivíduos que podem vir a se tornar um risco caso escapem da escola e/ou de outros aparelhos de normatização.

Na responsabilização, percebi estratégias de *culpabilização* sendo colocadas em ação, onde a responsabilidade pela trajetória, permanência na escola ou aprendizagem recai sobre os estudantes. Ancorada na *teoria do capital humano*, a responsabilização mostra que as expectativas da economia giram em torno da produção de um ensino voltado cada vez mais para atender uma máxima produtividade, lógica esta que determina condutas que devem incluir todos no processo educativo: os gestores, os docentes, escolas, famílias, as coletividades. Nesse sentido, se o indivíduo investisse em si mesmo ele promoveria não somente um crescimento dos seus rendimentos ao longo da vida, mas também se tornaria mais produtivo, flexível, inovador e capaz de promover as mudanças que a sociedade precisa. A responsabilização é uma tecnologia de governmento que potencializa a governamentalidade neoliberal, uma vez que somos conduzidos por práticas e regras que nos inserem e nos fazem continuar no jogo econômico neoliberal, onde a educação é permanente e contínua, além de ser obrigatória e institucionalizada. Essa responsabilização produz práticas de culpabilização por parte dos indivíduos, que passam a se sentir incapazes, inúteis, fracassados.

Por meio das tecnologias de governmentação encontradas nos artigos – flexibilização, cooperação, compensação, estatística e responsabilização -, são colocadas em ação um conjunto de estratégias - *interesse, aceleração, numeramentalização, corresponsabilização, participação, contenção, proteção, condicionalidade, culpabilização* - para manter os estudantes na escola. Essas tecnologias de governmentação encontradas não se pautam na ordem da coerção. São formas de governo muito mais *suaves* que se utilizam do interesse, do bem-estar do estudante, da participação da família e de estratégias compensatórias para mantê-lo na escola. Além disso, o estudante passa a ser responsabilizado caso parar de estudar, caso não aprender, caso for reprovado. Novas formas de poder são produzidas, e esse novo governmentação utiliza um discurso de que cada um pode percorrer um caminho individualizado na sua escolarização com base nos seus gostos, preferências, dificuldades e facilidades.

A preocupação com o perigo e com o risco da evasão escolar passa a ser alvo de uma prevenção que deve ser calculada. Um sujeito não pode se tornar incapaz de se governar, pois causaria prejuízo e insegurança à sociedade. Por essa lógica, a manutenção dos estudantes na escola por meio de estratégias pautadas no interesse, na contenção, na aceleração e na culpabilização funcionam como uma prevenção que pode evitar um prejuízo para a sociedade. Essa gerência de riscos é analisada por Castel (1987) enquanto governo das condutas em nome de um comércio das políticas para a infância e juventude e de uma modulação de performances e déficits na produtividade dos corpos.

Nessa sociedade de segurança cada vez mais utilitarista, os direitos vão se tornando mercadoria e passam a ser contabilizados como compensatórios para que os sujeitos se mantenham no jogo do mercado. Essas estratégias que agem sobre os estudantes para mantê-los na escola atuam como uma espécie de prevenção do risco da evasão escolar e, ao agirem sobre a manutenção de todos na escola, visam aumentar potencialidades e expandir as capacidades dos sujeitos de se autogovernarem com autonomia, sem oferecer perigos aos outros e a si e sem gerar prejuízos à sociedade de segurança.

Para isso, é necessária a mobilização e participação da sociedade civil, da comunidade e das famílias, concebidas como instituições que permitem a formação de parcerias para articular intervenções em prol da manutenção de todos na escola. Nesse processo, o papel do Estado é cada vez mais reduzido, e por isso que a mobilização de todos se torna fundamental. Ademais, as classes menos favorecidas são colocadas como necessitadas de políticas públicas compensatórias, incluindo crianças e adolescentes pobres que são considerados riscos para a sociedade, onde lhes é prometido autonomia, liberdade e segurança, fundamentadas “[...] na lógica do mercado dos mínimos atos educativos, afetivos e sociais, tornando-os instrumentos

de capitalização da vida, permanentemente” (LEMOS; GALINDO; NASCIMENTO, 2016, p. 16).

A partir dos escritos até o momento, foi possível visualizar que os discursos que ecoam nas publicações sobre o que deve ser feito para diminuir a evasão escolar, sustentados por tecnologias de governo que colocam em ação diferentes estratégias, podem ser lidos como mecanismos de regulação dos sujeitos a partir de uma racionalidade governamental neoliberal. Nessa racionalidade, as ações e a responsabilização recaem cada vez mais sobre os próprios sujeitos, e as práticas escolares possibilitam a produção de sujeitos cada vez mais subjetivados para o modo de vida contemporâneo, seja pela questão da flexibilidade que enfoca na noção de *interesse*; seja na família e na comunidade que é convocada a participar da escola, seja nas práticas compensatórias.

Isso mostra como fomos, ao longo do século XX, assumindo como *verdades* determinadas obrigações, conosco mesmos e com os outros. Chauí (2011) destaca que esses discursos de especialistas acabam por desqualificar outras falas, uma vez que torna os outros corpos incapazes, podendo geri-los com a promessa de satisfação e felicidade, que mais é uma ficção engendrada para alimentar o mercado das promessas de reforma escolar e redenção da sociedade por meio dos discursos dos *experts* da felicidade.

No que diz respeito às entrevistas realizadas com os estudantes, os que nunca pensaram em parar de estudar e os que já pensaram em parar mas continuam estudando identifiquei, no primeiro grupo, a produção de um sujeito responsabilizado e preocupado com as questões sociais da comunidade, além de ser um grupo de estudantes seduzido pela ideia de ingressar em uma universidade. No segundo grupo, a ideia do futuro e do sucesso que a educação poderia lhes garantir fica nítida, e permanecer na escola é visto como um exercício de superação de si mesmo para alcançar o sucesso. Esses sujeitos estabeleceram preceitos para a condução de suas vidas que toma a escolarização como necessária, e permanecer estudando está diretamente relacionado a ideia de que precisam vencer dois grandes *inimigos*: a eles mesmos e as dificuldades que aparecem no caminho para alcançar o que consideram como sendo veiculado ao que chamam de futuro e estabilidade.

Essa forma contemporânea de governo coloca no indivíduo a responsabilidade pela sua situação emocional, econômica e pessoal, desenhando-se como um elemento importante da estratégia governamental atual – culpar e responsabilizar cada um pelo seu próprio destino. Assim, permanecer na escola, por mais difícil que seja, passa a ser visto como uma superação para esses estudantes, o que mostra que o conceito de resiliência é crucial na

lógica neoliberal, uma vez que tendo essas características o sujeito passará a aproveitar a *oportunidade de educação*, se tornar empreendedor de si mesmo e investir no seu capital.

Desse modo, ainda que na escola eu tenha percebido que são utilizadas estratégias diferenciadas de ensino, que a família é chamada para a escola, que a escola se utiliza da questão diagnóstica para verificar os motivos da evasão escolar, entre outras questões, o que parece se sobressair para que os estudantes continuem frequentando a escola, exceto os que disseram que são obrigados a frequentá-la, é a escolarização como necessária, do futuro bom que deve ser alcançado e por serem lembrados que precisam estudar.

Nessa direção, é disseminada a ideia de que se todos os recursos estiverem disponíveis e se todos se mobilizarem para a luta pela educação, a universalização será possível. A escola de massas e a inclusão de todos é vista por Rahme (2010) como uma verdade absoluta que desconsidera as particularidades do sujeito no processo, e o *para todos* se transformou em um imperativo nos discursos de escolarização obrigatória. Existe, portanto, o objetivo de alcançar uma totalidade na escolarização e tudo e todos querer controlar.

A pergunta que fica é: seria possível, ao mesmo tempo, uma escola para todos e para cada um? Uma escola que não aniquilasse as singularidades e cada um pudesse dar vazão às suas potências de viver e, ao mesmo tempo, propiciasse um solo comum a todos?

Não tenho a intenção de respondê-la, mas de lançá-la como um possível desdobramento deste estudo. Certamente a questão do acesso e permanência dos estudantes se encontra no cerne de muitas políticas públicas que pretendem incluir todos. Encontramo-nos diante de um cenário em que a universalização da educação encontra-se diretamente vinculada à gestão dos riscos, uma vez que estar na escola e, mais do que isso - buscar o aperfeiçoamento constante -, se constitui como um ideal a ser seguido por todos. Para isso, são forjadas estratégias biopolíticas que tendem a governar as condutas dos sujeitos e prevenir a evasão no sentido de que seus riscos sejam eliminados. Ademais, quando questionados a respeito dos motivos da permanência, os estudantes não comentam questões sobre os conteúdos e a aprendizagem, mas sim da escolarização como necessária, do futuro bom que deve ser alcançado e por serem lembrados que precisam estudar.

Contudo, vale lembrar que as estratégias postas em ação para diminuir os índices de evasão escolar se pautam em um projeto de educação neoliberal hegemônico que não atende a todos. Como pontua Sardagna (2006), o imperativo de educação para todos está presente, além das legislações brasileiras, nos principais organismos internacionais, e os discursos sustentados nesse meio

[...] vão produzindo modos específicos de ser aluno, sujeito, cidadão, cujos sentidos estão também nos discursos econômicos, sociais, culturais em âmbito nacional e internacional, que tecem as práticas da globalização. Nesse movimento penso que existem poucas possibilidades de se construir princípios locais para cidadãos locais, em detrimento às produções de culturas globais que delineiam culturas locais (SARDAGNA, 2006, p. 6).

As estratégias que tem como objetivo universalizar o ensino e tratar todos igualmente jamais conseguirão fazê-lo, uma vez que acabam por reproduzir a desigualdade, pois tratam-se de políticas pautadas em um modelo hegemônico de educação que desconsidera a infinidade de demandas existentes.

Vimos em Foucault que as relações de poder fornecem sempre a possibilidade para a luta. Nesse cenário, não existem relações de poder sem resistência, existem estratégias utilizadas pelo poder e um conjunto de medidas postas em prática para engendrar ou alimentar certo dispositivo de poder, dispositivo esse que, na visão de Dreyfus e Rabinow (1995), diz respeito às práticas que atuam como uma ferramenta que produz e organiza os sujeitos. Desse modo, a existência da liberdade se apresenta como fundamental para o exercício de poder, pois garante aos sujeitos sobre os quais o poder é exercido a possibilidade de reação: não existe poder sem liberdade.

O poder se dispõe em uma rede onde existem vários pontos de resistência. Sempre é possível exercer uma reação, resistir. Tais resistências acabam por se tornar lutas contra o assujeitamento e os diferentes modos de submissão. São lutas contra as técnicas e procedimentos desenvolvidos para conhecer, dirigir e controlar as vidas das pessoas, seus estilos de existência, suas maneiras de sentir, avaliar e pensar: são lutas contra o processo de normalização.

Nunca o sujeito foi tão responsabilizado e culpado pelas suas escolhas e seu destino como na contemporaneidade:

[...] nunca o capital penetrou tão fundo e tão longe no corpo e na alma das pessoas, nos seus gens e na sua inteligência, no seu psiquismo e no seu imaginário, no núcleo de sua “vitalidade”. Ao mesmo tempo, tal “vitalidade” tornou-se a fonte primordial de valor no capitalismo contemporâneo: a produção imaterial seria impensável sem a força de invenção disseminada por toda parte (PELBART, 2003, p.13, grifos do autor).

Contudo, por mais contraditório que possa parecer, também é nesse cenário que se encontram possíveis *linhas de fuga*, de escape e de resistência. Se as formas de governamentalidade, na contemporaneidade, se utilizam de mecanismos sutis para exercer o

poder sobre a vida, nelas também emergem outras lógicas que fogem ao predeterminado, onde modos de vida não permeados por ela são possíveis.

A evasão se trata muito mais de uma manifestação de resistência dos estudantes às pressões decorrentes dessa escola e desse modelo de escolarização que está imposto, que legitima uma ordem contra a qual sempre é possível resistir. Sempre somos governados por certos mecanismos, mas resistimos a outros. Se compreendermos, portanto, a escola pública como uma instituição que reforça o modelo neoliberal e que coloca no próprio sujeito a responsabilidade pelo seu sucesso e fracasso, ao mesmo tempo ela é carregada de vários tipos de resistência que possibilitam resistir à hegemonia neoliberal.

Não há como escaparmos do governo, mas podemos clamar por diferentes modos de ser conduzidos, encontrando outras referências para o que hoje compreendemos como educação. Talvez se desconstruíssemos as *verdades* que determinam certo modo de vida como sendo o correto para os jovens pudéssemos visualizar suas escolhas, vistas muitas vezes como transgressoras, como uma possibilidade de resistência à sua integração no mundo capitalista e como um modo de escapar aos constrangimentos que atuam sobre suas potências de viver.

Na lógica neoliberal, só é possível agir sobre o sujeito desejável se ele estiver incluído e se mostrar capaz de se adaptar às transformações que a contemporaneidade nos tem apresentado, sendo capaz de se autoconduzir, assumir riscos, fazer escolhas e aprender permanentemente para acumular capital humano. Assim, escola e Estado se articulam por meio de relações que tem o mercado como foco, e termos como flexibilidade, autonomia, competências socioemocionais, proatividade, entre tantos outros, mostram que muito mais do que corrigir o indivíduo, a manutenção de todos na escola atua na lógica de construção de novos projetos de vida e novas teorias de aprendizagem. Os estudantes devem ser mantidos na escola para que possam desenvolver condições de investir em si mesmos e para que não escapem do jogo econômico do neoliberalismo.

Espera-se que, quando adultos, os estudantes sejam capazes de julgar suas ações, se autogovernarem e serem juízes de si mesmos. Essa sociedade, onde cada um é capaz de julgar suas ações e se autogovernar é vista, pelo projeto da Modernidade, como uma sociedade mais humana, mais feliz e mais civilizada:

[...] uma sociedade onde pela primeira vez na história, se pensou que a educação de todos e de cada um era a condição necessária para a salvação, o progresso ou o desenvolvimento econômico e social; uma sociedade na qual era preciso ensinar tudo a todos ou onde cada um deveria aprender, não só durante a sua passagem pela família ou pela escola, mas aprender a aprender; uma sociedade, enfim, na qual o indivíduo, o sujeito, na medida em que requereu uma ampla e especializada educação – como

condição para a sua “humanização” – constituiu-se como *Homo educabilis* (NOGUERA-RAMIREZ, 2009, p. 20, grifos do autor).

Espera-se que esse *homo oeconomicus* seja capaz de se autogerir e se autoconduzir, estando imerso nas redes que o constituíram. É nessa direção que as políticas que pretendem a manutenção de todos na escola podem ser compreendidas como ancoradas em uma racionalidade neoliberal. A suavização da presença do Estado não significa que ele tenha enfraquecido, significa que formas mais suaves de governo estão sendo inventadas, pois novos dispositivos e estratégias inserem o Estado sob um novo ângulo. Por isso que os discursos neoliberais insistem em um Estado mínimo, que deve se ocupar apenas dos serviços essenciais, como educação e saúde, sendo que estes ainda devem ser direcionados a populações mais carentes.

Conforme os artigos analisados, o ensino pode ser universalizado por meio de tecnologias de governo - flexibilização, estatística, cooperação, compensação e responsabilização. Contudo, ainda que eu tenha encontrado essas estratégias e táticas, posterior ao surgimento do risco da evasão escolar, a tentativa de universalizar o ensino é uma falácia, isto é, a escola jamais dará conta de atender as demandas de todos os jovens, pois as tecnologias de governo encontradas se pautam em estratégias que defendem um ensino que funciona somente para alguns.

A ênfase das tecnologias de governo encontradas está pautada na razão governamental neoliberal, o que implica afirmar que universalizar e incluir todos deve, necessariamente, acontecer para evitar um risco social. Ocorre, aí, um deslocamento da administração para o gerenciamento individual do risco, onde cada um é convidado a participar do jogo econômico. Assegurar, nesse sentido, acesso e permanência a todos não é somente responsabilidade do Estado, mas de todos.

Nessa matriz de inteligibilidade, a escola se ocupa da produção de indivíduos que saibam tomar conta de sua vida e se responsabilizar pelo seu bem-estar, produtividade e ‘fracasso’. Trata-se de uma racionalidade que vem impondo a noção de desresponsabilização ou minimização das atribuições do Estado, que passa a transferir suas responsabilidades para entidades não-governamentais ou para os próprios indivíduos. Assim, o Estado vai retirando grande parte de suas responsabilidades de proteção coletiva, o denominado Estado mínimo, assumindo o papel de um Estado conselheiro coordenado por *experts* que produzem saberes sobre os riscos e sobre a forma de minimizá-los (SARAIVA, 2013).

Surgem, assim, mecanismos que incentivam a cada um construir e governar sua própria vida, bem como saber administrar seus riscos. São essas as *verdades* que tornam a produção do

risco uma estratégia tão potente para o governo dos indivíduos em uma direção desejada. Essas técnicas de gerenciamento de riscos acabam por enfatizar as responsabilidades individuais, e a tendência é que cada um cuide de si e se responsabilize individualmente. Para que isso aconteça, algumas tecnologias são postas em funcionamento para melhor regular essa população e impedir que ela saia da escola.

Embora as tecnologias de governo funcionem na ordem da prevenção de determinado risco, elas nunca serão suficientes para a manutenção de todos na escola, uma vez que elas se sustentam em um projeto de educação que não é válido para todos, e porque diferentes contextos lidam com a evasão escolar de modo distinto, mostrando a impossibilidade de formas de governo universais que sirvam para todos, uma vez que não é possível uma “passagem do particular ou individual para o universal”.

Se compreendermos, portanto, a escola pública como uma instituição que reforça o modelo neoliberal e que coloca no próprio sujeito a responsabilidade pelo seu sucesso e fracasso, ao mesmo tempo sempre será possível resistir à hegemonia neoliberal por meio de *linhas de fuga*, podendo a evasão escolar ser vista, nessa direção, como um *ponto de escape* e um modo de resistir ao modelo de escolarização que está imposto.

Gostaria de destacar, além disso, que essas unidades de análise constituem-se como *um modo* de analisar o que vem sendo pensado para diminuir os índices de evasão escolar, uma vez que outras leituras nos levariam à diferentes interpretações e à construção de outros esquemas de prevenção para a temática. A partir dessas tecnologias surgem uma série de agenciamentos possíveis, uma rede com n interlocuções e conexões que podem ser percebidas e (re)pensadas. As diferentes tecnologias de governo encontradas sugerem diferentes modos de intervenção sobre o campo da pedagogia, como a regulação das aprendizagens, ações sobre os aspectos formativos, ações políticas, entre tantos outros. Ao mesmo tempo, tais tecnologias produzem novos modos de condução de si dos professores, dos alunos, da comunidade em geral, o que pode ser estudado em outro momento.

Ao refletir sobre a elaboração desta tese, esta é uma pesquisa que apresenta, assim como qualquer outra, suas limitações. Do ponto de vista do material empírico, por exemplo, talvez tivesse sido interessante articular as tecnologias de governo encontradas, verificando o modo como elas se apoiam uma na outra. Ademais, penso que seria interessante se as tecnologias encontradas se articulassem ao trabalho etnográfico concretizado na escola, realizando uma análise combinada do material empírico. Contudo, o doutorado é um processo que, em determinado momento, necessita ser finalizado, e considero esses possíveis

desdobramentos como pensamentos que produziram novas inquietações em mim, me mobilizando para investigações futuras.

Ao buscar inspiração nos Estudos Foucaultianos, evitei seguir qualquer noção iluminista de verdade, tampouco fabricar discursos considerados verdadeiros e legitimá-los em uma espécie de “política geral da verdade” (FOUCAULT, 2014a). Busquei me distanciar de autores que procuram soluções ideais, pois optar pelos estudos foucaultianos possibilitou que eu enxergasse novas possibilidades de ver e pensar o mundo, os outros e a mim mesma. Não pretendi a construção de teorias universais com esse estudo, mas preciso afirmar que colocar em dúvidas as certezas que adquiri durante toda minha vivência, certezas que eram as bases sobre as quais eu movimentava minha existência, e deparar-me em um mundo incerto causou certo incômodo: a dor de perder a certeza, a sensação constante de dúvida e de me sentir em um mar quando antes eu pisava em terra firme.

Não que antes não existissem dúvidas, mas eu conseguia compreender a escola a partir de *verdades* e de teorias universais, e isso me causava uma sensação provisória de conforto. O que fiz com minhas *verdades* ao produzir essa tese? Algumas ainda permanecem, mas outras se transformaram e não deixaram nada no lugar. As que permanecem servirão como motor para futuras investigações. Tal como afirmei no início desta tese, ainda me sinto *fora do lugar*, e penso que sempre me sentirei assim: não há possibilidade de encontrar marcadores de certeza no campo da educação. Mas aprendi a *preferir estar fora do lugar do que absolutamente certa* (SAID, 2004).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: Unesco, MEC, 2003.
- AFONSO, A. J. Para uma contextualização alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.
- AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e da origem da história**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- ALVES, F. ORTIGÃO, I., FRANCO, C. Origem Social e Risco de Repetência: Interação de Raça-capital Econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.130, jan./abr.2007. p.161-180.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. São Paulo: Moderna, 2017.
Disponível em:
<https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In. MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Cultura, currículo e sociedade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- AQUINO, J. G. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, abr./jun., p.301-324. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 4 fev. 2016.
- ARROYO, M. **Revedo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- AVELINO N. Governamentalidade e democracia liberal: novas abordagens em Teoria Política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.5, jan./jul., 2011, p.81-107.
- AZEVEDO, F. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.
- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul/dez, 2001
- BARROS, A. M. E. **Efeitos de poder e subjetivação dos discursos de evasão de cursos de licenciatura em Matemática do IFRS**. 2016. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

- BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. **Vida para o consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BECK, U. **Risk society**. Londres: Sage Publications, 1992.
- BELLO, S. E. L.; SPERRHAKE, R. Educação e risco social na curricularização do saber estatístico no Brasil. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 38, n. 4, p. 415-424, out./dez., 2016.
- BELLO, S. E. L. As práticas curriculares em Matemática que se produzem pelo governo do IDEB. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 30, n. 2, jul./dez. 2012, p. 19-30.
- BERSTEIN, P. L. **Desafio aos deuses**: a fascinante história do risco. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- BESSON, J. L. **A ilusão das estatísticas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BORDIGNON, Genuíno. **O Planejamento Educacional no Brasil. Plano Nacional de Educação**. Fórum Nacional de Educação. 2011.
- BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-227
- BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 64, n. 147, p. 38-69, 1983.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.
- BRASIL. Câmara dos deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 12. ed. Brasília: Ed. Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 4 fev. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 7 fev. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília, DF: Inep, 1987. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002962.pdf> Acesso em: 5 maio 2016.

BRASIL. **Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília, 2004a. Disponível em:

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 5. out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n.129, 5 jul. 2012. Disponível em: Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA – Documento Básico**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educar é uma tarefa de todos nós**. Brasília: DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola para todos: é o Brasil aprendendo e crescendo com as diferenças**. Brasília: MEC; SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília, DF, 22 dez. 2017c. Disponível em < <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/12/2017&jornal=515&pagina=41&totalArquivos=416> > Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **TV Executiva do MEC**. Transcrição da teleconferência (Vídeo) da Campanha do Dia Nacional da Família na Escola. Brasília: Ministério da Educação, 2001. 1 fia VHS.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal; UNESCO, 2001.

BRASIL; SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal; Secretaria Especial de Informática, 2013.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-34.

BUJES, M. I. E. Infância e risco. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, set./dez., p.157-174, 2010.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia de Letras, 2015.

CALVINO, I. **O caminho de San Giovanni**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CANDIOTTO, C. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2010.

CARNEIRO, M. J. Ruralidades: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 53-75, 1998.

CARRANO, P. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista Educação**, Santa Maria, v.36, p.43-56.jan./abr. 2011.

CARVALHO, M. P de. Estatísticas de Desempenho Escolar: O Lado Averso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n.77, dez./2001, p. 231-252.

CARVALHO, M. E. P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 94-104, 2004.

CASTEL, R. **A gestão de riscos: da pós-antipsiquiatria à pós-psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

CASTEL, R. From dangerousness to risk. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Org.). **The Foucault effect: studies in governmentality: with two lectures by an interview with Michel Foucault**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991, p. 281-298.

CASTELLS, M. **The rise of the network society**. Cambridge: Blackwell Publishers, 1996.

CASTELO BRANCO, G. **Michel Foucault: filosofia e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, S. **História de la gubernamentalidad: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2010.

CHAUÍ, M. **Democracia e cultura**: o discurso competente e outras falas. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

COIMBRA, C.; NASCIMENTO, M. L. **Programas Compensatórios: seduções capitalistas?** Rio de Janeiro: UFF, 2005.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

CORSANI, A. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: GALVÃO, A.; SILVA, G.; COCCO, G. **Capitalismo cognitivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-32.

COSTA, M. V. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

CRAWFORD, R. You are dangerous to your health: the ideology and politics of victim blaming. **Int. J. Health Serv.**, v.7, n.4, p.663-80, 1977.

DAL MORO, M. B. **O exame nacional do Ensino Médio e a constituição do estudante nota 1000**: seja qual for a sua escolha, preste o ENEM. 2017. 123f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017.

DAL'IGNA, M. C. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEAN, M. **Governmentality**: power and rule in modern society. London: Sage, 1999.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder. Entrevistador M. Foucault. In: MOTTA, M. B. da. (Org.). **Michel Foucault: Estratégia, Poder-Saber**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2006. (Ditos e Escritos, v. 4). p. 37-47.

DINIZ, G. M.; MACHADO, D. Q.; MOURA, H. J. Políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil: uma investigação sobre a atuação do Programa Brasil Alfabetizado em municípios do Ceará. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v.48, n.3, 2014, p.641-666.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DOTTRENS, R. **A crise da educação e seus remédios**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, São Paulo, n. 40/41, p. 241-266, jul./dez. 1997.

DURKHEIM, E. **Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas**. La Piqueta: Madri, 1992.

DUSSEL, I. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. v.29, n.1, jan./jun., p. 45-68, 2004.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço escolar e currículo. In: VIÑAO, A.; ESCOLANO. **Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FÁBRICAS procuram o caminho da roça. **Revista Tecnicouro**, Novo Hamburgo, v. 11, n. 2, mar./abr., p. 8-14.

FABRIS, E. T. H. A escola contemporânea: um espaço de convivência? In: **Reunião Anual de Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, 2007. Caxambu/MG. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3044--Int.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FALZETTA, R. **Cerca de 2,5 milhões de crianças e jovens estão fora da escola, segundo Todos Pela Educação** [11 abr. 2017]. Entrevista concedida à Rádio Tarde Nacional. Duração de 12 minutos e 48 segundos. Disponível em: <<http://radios.ebc.com.br/tarde-nacional-brasil/2017/04/cerca-de-25-milhoes-de-criancas-e-jovens-estao-fora-da-escola>>. Acesso em: 22 maio 2017.

FARKAS, G. Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. **Annual Review of Sociology**, v. 29, p. 541 - 562, 2003. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.29.010202.100023>. Acesso em: 30 dez. 2018.

FEDATTO, C. P. **Um saber nas ruas: o discurso histórico sobre a cidade brasileira**. 2011. 183f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FERNANDES, A. M. D. **Rompendo com a produção de uma “doença que não dói”**: a experiência de alfabetização em Nova Holanda. Dissertação de Mestrado. Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 1983.

FICAI: **perguntas e respostas**. MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL. Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude, Educação, Família e Sucessões. Porto Alegre, 2011.

FIMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago., p. 35-56, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8308/5540>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

FISCHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 49-71.

FONSECA, C. **Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2004.

FONSECA, P. C. D. **Vargas: o capitalismo em construção: 1906-1954**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, M. Diálogo sobre o poder. In: MOTTA, M. B. da. (Org.). **Michel Foucault: Estratégia, Poder-Saber**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2006a. (Ditos e Escritos, v. 4). p. 253-266.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema**. MOTTA, M. B. (Org.). 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. Entretien avec Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. **Dits et Écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994. p. 41-95.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Graal. 2014a.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. (Ditos e Escritos, v. 5).

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, M. **O Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Universitária, 1995. p. 231-239.

FOUCAULT, M. **Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. Poder e Saber. In: MOTTA, M. B. da. (Org.). **Michel Foucault: Estratégia, Poder-Saber**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2006b. (Ditos e Escritos, v. 4). p. 223-240.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. Technologies of the self. In: MARTIN, L. et al (Org.). **Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault**. Amherst: University of Massachusetts Press, 1988.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós, 1990.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREITAG, B. **Política educacional e indústria cultural**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Artenova, 1977.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise no trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FUSARI, J.C.; ALMEIDA, M. I.; SANTOS, R; PIMENTA, S. G.; MANFREDI, S. M. As reformas educacionais no Estado de São Paulo: Com a palavra os professores. **Revista de Educação**, APEOESP, 13, p. 15-29, 2001.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLAND, O., **“Youth in France”**. Londres: Pinter, 1995.

GALLO, S. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145 p.48-65, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/202388/1/S0100-15742012000100005.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2018.

- GAMBARATO, R. R. Signo, significação, representação: um percurso semiótico. **Communicare**: revista de pesquisa, São Paulo, v. 5, n. 2, 2005.
- GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Revista de ciências da educação**, n. 9. 2009. maio/ago. p. 7-18.
- GAUTHIER, C. O nascimento da escola na Idade Média. In: GAUTHIER, C.; TARDIFF, M. (Org.). **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, p. 61-88.
- GIL, N. **Razão em números**: a presença das estatísticas nos discursos educacionais divulgados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952). São Paulo, SP. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). 180f. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- GOMES, A. M.; ANDRADE, E. F. O Discurso da Gestão Escolar Democrática: o Conselho Escolar em foco. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 34, v. 1, p. 83-102, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8459/4924>. Acesso em: 3 dez. 2018.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GUERREIRO, M. D.; ABRANTES, P. **Transições Incertas**: os jovens perante o trabalho e a família. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2007.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- HARVEY, D. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- HATTGE, M.D. **Performatividade e inclusão no movimento Todos Pela Educação**. 2014. 182f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- HECKMAN, J. J., STIXRUD, J. e URZUA, S. The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. **Journal of Labor Economics**, v. 24, n. 3, p. 411 - 482, 2006. Disponível em: <https://www.nber.org/papers/w12006>. Acesso em: 5 jan. 2019.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na escola**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2019.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais**: material para discussão. Rio de Janeiro: Instituto Ayrton Senna, 2012.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**. Notas estatísticas, 2014.

KAFURI, R. **Pesquisa sobre evasão, repetência e fatores condicionantes**: relatório. Goiânia: UFG, 1985.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2002.

KILPATRICK, W. H. **O Método de Projeto**. Viseu: Livraria Pretexto, 2006.

KLAUS, V. **A família na escola**: uma aliança produtiva. 2004. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KLAUS, V. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal**: da administração à gestão educacional. 2011. 226f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KNIJNIK, G. **Saberes da cultura camponesa e currículo escolar**. In: Jornal NH, Encarte NH Escola, Novo Hamburgo, 2006.

KUGELBERG, C. Imagens culturais dos jovens suecos acerca do início da vida adulta. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 27, p. 41-58, set. 1998.

LARROSA, J. 20 Minutos na Fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertész. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 717-743, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2014000200717>. Acesso em: 10 jun. 2016.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, M. H. M. B (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-22.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J. **Imagens do Outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. Trabalho imaterial e subjetividade. In: LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho imaterial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 25-42.

LE GOFF, J. **História e memória**. São Paulo: UNICAMP, 1996.

LEITE, G. Aspecto matogrossense do ensino rural. In: Congresso Brasileiro de Educação. 8, Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944. p. 135-42.

LEMOES, F. C. S.; GALINDO, D.; NASCIMENTO, M. L. Considerações sobre o empresariamento da vida em políticas públicas para a educação. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 46, jan./jun., p. 6-21, 2016.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri: Manole, 2005.

LIZCANO, E. **Metáforas que nos piensan**: Sobre ciência, democracia y otras poderosas ficciones. Madrid: Ediciones Bajo Cero, 2006.

LOCKMANN, K. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOPES, M. C. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (org.). **In/Exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Editora da Ulbra, 2007, p. 12-33.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago., p. 153-169, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3172/317227054010/>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. Inclusão como matriz de experiência. **Proposições**, v. 25, n. 2, p. 177-193, maio/ago. 2014.

LÓPEZ-RUIZ, O. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUHMANN, N. El concepto de riesgo. In: GIDDENS, A.; BAUMAN, Z.; LUHMANN, N.; BECK, U. **Las consecuencias perversas de la modernidad**. Barcelona: Anthropos, 1996. p.123-153.

LUPTON, D. **Risk**. Londres: Routledge, 1999.

LYOTARD, J. F. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. São Paulo: ED. Nacional, 1932.

MARÍN-DÍAZ. **Autoajuda, educação e práticas de si**: genealogia de uma antropotécnica. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARÍN-DÍAZ. D. L. **Práticas de si e governo educativo**: da (com)formação do capital humano e do indivíduo bem-sucedido e feliz. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Proposta de Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967

MARTINS, A. S. “Todos pela Educação”: O Projeto Educacional de Empresários Para o Brasil Século XXI. **31ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2008. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 2 nov. 2018.

MARTINS, E. M. **Movimento Todos Pela Educação**: um projeto de nação para a educação Brasileira. Campinas: URCAMP, 2013. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Regional de Campinas, 2013.

McCLEARY, L. **Sociolinguística**. Curso Licenciatura em Letras-libras. UFSC, 2007.

MCMAHON, D. M. **Uma historia de la felicidad**. Madrid: Tauros, ,2006.

MEMÓRIA, J. M. P. **Breve história da estatística**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2004.

MILETO, L. F. M. “**No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir**”: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2009.

MORGENSTERN, J. M. **Práticas de correção e aprendizagem**: produção de subjetividades na contemporaneidade. 2011. 307f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**: a conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NESPOR, J. **Tangled up in school politics**: space, bodie and signs in the educational process. New Jersey/. Lawrance Erlbaum Associates, 1997.

NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira**. São Paulo: Hedra, 2007.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. A governamentalidade nos cursos do professor Foucault. In: CASTELO BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 71-80.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. 266f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PAIS, J. M. **Ganchos, Tachos e Biscates**: Jovens, Trabalho e Futuro. Porto: Ambar, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PELBART, P. P. **Vida Capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PEREIRA, M. V. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 5, p. 1-13, 2008. Disponível em: www.rioei.org/deloslectores/2157Villela.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 211- 224.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.173-210.

POPKEWITZ, T. S.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 75, ago., p. 111-148, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a08.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2017.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica**. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T.; OLSSON, U.; PETERSSON, K. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, maio/ago., p. 73-96, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/8309>. Acesso em: 7 jan. 2017.

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e agricultura**. Rio de Janeiro, v.2, n. 4, jul., 1995, p. 5-27. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/download/55/56>>. Acesso em: 15 out. 2016.

QUADROS, C. **As brizoletas cobrindo o Rio Grande: A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)**. Santa Maria: UFSM, 2002.

QUADROS, C. Brizoletas: A ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul (1959-1963). **Revista Teias**, Rio de Janeiro. v.2, n.1, jan./jun., p. 1-12, 2001.

QUERRIEN, A. **Trabajos elementales sobre la escuela primaria**. Madrid: La Piqueta, 1994.

RAGO, M. A história do presente em Michel Foucault. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: O HISTORIADOR E SEU TEMPO, 18., 2006, ANPUH, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVIII/pdf/ST%2012/Luzia%20Margareth%20Rago.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

RAHME, M. M. F. **Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar**. 2010. 452f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RAJCHMAN, J. **Foucault: a liberdade da filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

RECH, T. L. **A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece**. 2010. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

RECH, T. L. **Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia fluxo-habilidade**. 2015. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RESENDE, H. A infância sob o olhar da pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In: RESENDE, H. (Org.) **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 127-140.

RESENDE, T. F. Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias? In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 199-219.

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

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Proposta Pedagógica Para O Ensino Médio Politécnico E Educação Profissional Integrada Ao Ensino Médio - 2011-2014**. Rio Grande do Sul, Porto Alegre, out./nov., 2011. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

RODRIGUES, E. M. **Evasão escolar no ensino noturno de 2º Grau: um estudo de caso**. 1994. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 1994.

ROJO, M. R. **Hacia una didáctica crítica**. Madrid: La Muralla, S.A, 1997.

ROMANELLI, G. **Famílias e escolas: arranjos diversos**. **Revista Pedagógica**, n. 18, v.38, p. 78-96, 2016. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3388>. Acesso em: 2 dez. 2018.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, jan./jul., p. 33-57, 2001. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/41313/26145>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

ROSE, N. El gobierno em las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. **Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura**, Barcelona: Archipiélago, n. 29, p. 25-40, 1997.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T.T (Org.). **Liberdades reguladas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 30-45.

ROSE, N. **Governing the soul, the shaping of the private self**. London: Routledge, 1991.

ROSE, N. **Powers of freedom: reframing political thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ROSE, N.; MILLER, P. **Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal**. São Paulo Paulus: 2012

ROSSI, A. J.; BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 355 - 376, mai./ago. 2017

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Bertrand Brasil, 1995.

RUMBERGER, R. W. **Dropping Out: Why students drop out of school**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 2011.

SABOYA, M. G. F. **Programa Mais Educação: uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares**. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SAID, E. **Fora do lugar: memórias**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

SALSBURG, D. **Uma Senhora toma chá: como a estatística revolucionou a ciência no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009

SARAIVA, K. A aliança biopolítica educação-trabalho. **Pró-posições**, Campinas, v. 25, n. 2, maio/ago., p. 139-156, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/08.pdf>. Acesso em: 4 maio 2017.

SARAIVA, K. Educando para viver sem riscos. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago., p. 168-179, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/848/84827901005/>. Acesso em: 14 fev. 2016.

SARAIVA, K. **Outros tempos, outros espaços: internet e educação**. 2006. 275f. Tese (Doutorado em Educação). – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade Líquida, Capitalismo cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, maio/ago., p. 187-201, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SARDAGNA, H. V. Educação para Todos: Uma política do mundo global. **Revista Liberato**, Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, Novo Hamburgo, v. 7, n. 8, p. 1-8, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.liberato.com.br/upload/arquivos/0131010717390616.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018

SAVIANI, D. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2016.

- SCHNEIDER, S. **Agricultura familiar e industrialização**: pluriatividade e descentralização industrial no Rio Grande do Sul. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- SCHULTZ, T. **O capital humano**: investindo em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. 5. ed. São Paulo: Record, 2001.
- SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SENNETT, R. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- SENNETT, R. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record: 2013.
- SENRA, N. C. Informação estatística: política, regulação, coordenação. **Políticas e gestão da informação**, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. v. 28, n. 2, 1999. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/842/875>. Acesso em: 2 fev. 2019.
- SENRA, N. C. **O saber e o Poder das Estatísticas**: uma história das relações dos estatísticos com os estados nacionais e com as ciências. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.
- SEYFERTH, G. Etnicidade, política e ascensão social: um exemplo teuto-brasileiro. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, oct., p. 61-88, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v5n2/v5n2a03.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2016.
- SEYFERTH, G. **Imigração e cultura no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 1990.
- SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, C. E.; SCHEMES, C.; KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho e da educação na cadeia produtiva do setor coureiro-calçadista do Vale do Sinos (RS). **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, dez., p. 142-150, 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/998>. Acesso em: 5 abr. 2016.
- SILVA, F.C.S. **A evasão escolar de jovens do Ensino Médio em uma escola pública de Itaituba, Pará**. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2005.
- SILVA, J. S. **Entre idas e vindas**: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA. 2018. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- SILVA, R. R. D. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo**: uma analítica de governo. 2011. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SILVA, R. R. D. Os estudos foucaultianos como grade de inteligibilidade para a pesquisa em políticas educacionais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE). 11.6, Curitiba: Champagnat, 2013. **Anais...** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8095_4378.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SILVA, R. R. D. **Sennett & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, R. R. D. Universitários flexíveis: a gestão dos talentos no capitalismo contemporâneo. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, maio/ago., p. 259-272, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2076/1251>. Acesso em: 13 out. 2016.

SILVA, R. R. D. **Universitários S/A: estudantes universitários nas tramas de vestibular/ZH**. 2008. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2008.

SILVA, R. R. S. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/silva.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. Dr. Nietzsche Curriculista - com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: SILVA, T. T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9 -17.

SIMÕES, A. A. **As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/562357>. Acesso em: 4 fev. 2017.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOMMER, L. H. Práticas de produção da docência: uma análise sobre literatura de formação de professores. In: **Anais do XV ENDIPE**, Belo Horizonte, 2010, p. 28-37.

SPERRHAKE, R. **O dispositivo da numeramentalidade e as práticas avaliativas: uma análise da “Avaliação Nacional de Alfabetização”**. 2016. 191f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

SPIGEL, L. Seducing the innocent. In: JENKINS, H. (Org.). **The children's culture reader**. New York: University Press, 1998. p. 110-135.

SPINK, M. J. P. Trópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora da modernidade tardia. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 17, v. 6, nov./dez., p. 1277-1311, 2001.

TAVARES, I. M. S. **Dá licença eu vou embora:** um estudo sobre o fenômeno da evasão escolar na Escola Técnica Federal de Sergipe. 2002. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Faculdade de Educação. Aracaju, 2002.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito.** São Paulo: Editora Nacional, 1969.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Brasil ainda tem 2,5 milhões de crianças e jovens fora da escola; maioria tem entre 15 e 17 anos. **Estadão**, São Paulo, 5 abr. 2017c. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/de-olho-na-educacao/brasil-ainda-tem-25-milhoes-de-criancas-e-jovens-fora-da-escola-maioria-entre-15-e-17-anos/>. Acesso em: 28 maio 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Rede de organizações que atuam pela Educação na América Latina e no Caribe lança campanha pela universalização do acesso e redução do abandono escolar.** 29 ago. 2016. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/39366/rede-de-organizacoes-que-atuam-pela-educacao-na-america-latina-e-no-caribe-lanca-campanha-pela-universalizacao-do-acesso-e-reducao-do-abandono-escolar/>. Acesso em: 28 maio 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Se você quer mais desenvolvimento, você quer Educação.** 19 abr. 2017b. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/41914/se-voce-quer-mais-desenvolvimento-voce-quer-educacao/>. Acesso em: 28 maio 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos pela educação lança campanha ‘Eu Voto na Educação’ nas redes sociais.** 8 set. 2010. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/10989/todos-pela-educacao-lanca-campanha-eu-voto-na-educacao-nas-redes-sociais/>. Acesso em: 28 maio 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **TPE e Editora Moderna lançam Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017.** [S.l: s.n], 2017a. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/42219/tpe-e-editora-moderna-lancam-anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2017/>. Acesso em: 4 abr. 2016.

TRAVERSINI, C. S. **Programa Alfabetização Solidária:** o governmento de todos e de cada um. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TRAVERSINI, C. S.; BELLO, S. E. L. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35. n. 2, maio/ago., p. 135-152, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8267/5535>. Acesso em: 10 mar. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO. **Reforma da educação secundária:** rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: UNESCO, 2008.

VARELA, J.; ALVAREZ-URÍA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, 1992. p.225-246. Disponível em: <<http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo2/historia-infancias/maquinaria/>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

VEIGA-NETO, A. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, n. 10, 2012, Belo Horizonte. COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO, n. 6, 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012a. p. 1-17.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: COLÓQUIO FOUCAULT, 1999, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000. p. 1-21.

VEIGA-NETO, A. Estar preparado: apontamentos para pensar a universidade. In: MACIEL, A. R.; FREITAS, D.; CORRÊA, G. C.; WIELEWICKI, H. G.; SILVA, V. (Org.). **Universidade hoje: o que precisa ser dito?** Santa Maria: Editora da UFSM, 2012b, p. 39-56.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA; M. V. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out., p. 947-964, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2016.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educação temática digital**, Campinas, v.12, n.1, p.147-166, dez., 2010. Disponível em: 25 jan. 2019. Acesso em: http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2011/01/pdf_89c2b18bae_0014284.pdf.

VEYNE, P. M. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 1995.

VEYNE, P. M. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VIÑAO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, set./dez., p. 63-82, 1995. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VIAO_FRAGO.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2016.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

VOSS, D. M. S.; GARCIA, M. M. A. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun., 2014.

VOSS, D. M. S. O Plano de Desenvolvimento da Educação(PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, jan./abr., 2011.

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., p. 207-226, 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71742>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

WEBER, D. **Causas do abandono escolar no Colégio Estadual Cônego Afonso Scherer – Santa Maria do Herval, RS**. 2010. 19f. Especialização (Educação Matemática). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

WEBER, F. **Trabalho fora do trabalho: uma etnografia das percepções**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

WESCHENFELDER, N. V. **Uma história de governamento e de verdades: educação rural no RS 1950-1970**. 2003. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

WITT, M. A.; BLUME, W. A. Organização social e mobilidade espacial: estudo sobre imigrantes alemães e descendentes no Brasil e Argentina. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 1, jul./dez., p. 7-18, 2014.

ZORDAN, P. Das maneiras de se escrever uma pesquisa. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria. v. 7, n.2, mai./ago., p. 117-130, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/revislav/article/view/15109>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

APÊNDICE A– TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar como entrevistado da pesquisa: EVASÃO ESCOLAR E GOVERNAMENTALIDADE: UMA ANALÍTICA DAS TECNOLOGIAS DE GOVERNAMENTO PARA A MANUTENÇÃO DE TODOS NA ESCOLA, sob responsabilidade da doutoranda Ketlin Kroetz e orientação do Dr. José Luís Schifino Ferraro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Declaro que estou ciente de que as informações prestadas, por meio de questionário e entrevistas, serão analisadas e utilizadas na pesquisa sem qualquer tipo de identificação.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2018.

Assinatura

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Idade:				Bairro:		
Sexo:				Turno:	() Noturno; () Diurno.	
Você se considera:	() Branco(a).	() Pardo(a)	() Negro(a).	() Amarelo(a).	() Indígena	
Quais línguas você domina?	() Português	() Alemão	() Inglês	() Outra	Qual?	
Religião:	() Católica	() Evangélica/P rotestante	() Sem religião	() Outra	Qual?	
Qual seu estado civil?			Quem mora com você?		Sim	Não
() Solteiro(a).			Moro Sozinho		(a)	(b)
() Casado(a).			Pai e/ou Mãe		(a)	(b)
() Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).			Companheiro(a)		(a)	(b)
() Viúvo(a).			Filhos		(a)	(b)
() União estável			Irmãos		(a)	(b)
Quantas pessoas moram com você?			Parentes, amigos ou colegas		(a)	(b)
A casa onde você mora é						
() própria						
() alugada						

DADOS SOCIOECONÔMICOS

<p>Você trabalha? () Sim () Não.</p> <p>() Trabalho com carteira assinada;</p> <p>() Trabalho sem carteira assinada;</p> <p>() Trabalho por conta própria, não tenho carteira de trabalho assinada;</p> <p>() Já trabalhei, mas não estou trabalhando</p> <p>() Nunca trabalhei;</p> <p>() Nunca trabalhei, mas estou procurando.</p>	
<p>Se trabalha, em que ramo?</p> <p>() Na Indústria;</p> <p>() Na agricultura, campo, fazenda;</p> <p>() Na construção civil;</p> <p>() No comércio, transporte ou outros;</p> <p>() Como autônomo;</p> <p>() Serviço de limpeza;</p> <p>() Salão de beleza;</p> <p>() Outros; Qual? _____</p>	<p>Há quanto tempo trabalha</p> <p>() Menos de 1 ano;</p> <p>() Entre 1 e 2 anos;</p> <p>() Entre 2 e 4 anos;</p> <p>() Mais de 4 anos.</p>
<p>Qual é a sua renda?</p> <p>(A) Nenhuma renda</p> <p>(B) Até um salário mínimo (até R\$ 954,00)</p> <p>(C) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 954,00 até R\$ 1908);</p> <p>(D) De 2 a 3 salários mínimos (de R\$ 1908 R\$ até R\$ 2862);</p> <p>(E) De 3 a 4 salários mínimos (de R\$ 2862 R\$ até R\$ 3816);</p> <p>(F) Acima de 4 salários mínimos (acima de R\$ 3816).</p>	
<p>Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (se você mora sozinho, marque a opção com a faixa salarial que representa a sua renda).</p> <p>(A) Nenhuma renda</p> <p>(B) Até um salário mínimo (até R\$ 954,00)</p> <p>(C) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 954,00 até R\$ 1908);</p> <p>(D) De 2 a 3 salários mínimos (de R\$ 1908 R\$ até R\$ 2862);</p>	

(E) De 3 a 4 salários mínimos (de R\$ 2862 R\$ até R\$ 3816); (F) Acima de 4 salários mínimos (acima de R\$ 3816).
Quantas horas por semana você trabalha? () Sem jornada fixa, até 10 horas semanais; () De 31 à 40 horas semanais () De 21 à 30 horas semanais; () De 11 à 20 horas semanais; () Acima de 40 horas semanais.
Se você trabalha/trabalhou durante os estudos, com que idade começou a exercer atividade remunerada? () Antes dos 14 anos; () Entre 17 e 18 anos; () Nunca trabalhei enquanto estudava. () Entre 14 e 16 anos; () Após os 18 anos;
Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? () Na Indústria; () Como autônomo () No comércio, transporte ou outros; () Na construção () Na agricultura, campo, fazenda; () Serviço de limpeza () Salão de beleza () Outros. Qual?
Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? () Na Indústria; () Como autônomo () No comércio, transporte ou outros; () Na construção () Na agricultura, campo, fazenda; () Serviço de limpeza () Salão de beleza () Outros. Qual?
Você trabalha perto do local onde estuda? () Sim; () Não.
Você faz algum curso fora da escola? () Sim; () Não. De quê? _____
Você tem o hábito de ler? () Sim; Não (). Que tipo de leitura? _____
Você possui em sua casa: Um computador com internet? Sim () Não () Uma estante com livros? Sim () Não () Um dicionário? Sim () Não () Um lugar calmo para estudar? Sim () Não ()
Você pratica algum esporte ou faz alguma atividade física fora da escola? () Sim; () Não. Qual? _____
Com que finalidade você trabalha? () Para ajudar meus pais com as despesas com a casa, para sustentar a família; () Para adquirir experiência; () Para o meu sustento e o de minha família; () Outra finalidade; () Para ser independente (ter meu sustento, ganhar meu próprio dinheiro); () Nunca trabalhei enquanto eu estudava.
Qual é a sua participação na vida econômica de sua família? () Você não trabalha e seus gastos são custeados. () Você trabalha, mas não é independente financeiramente; () Você trabalha e é independente; () Você trabalha e é responsável pelo sustento da família.
Qual é o principal meio de transporte que vo utiliza para chegar à Escola? () A pé/carona/bicicleta; () Transporte próprio; () Transporte escolar.

VOCÊ E OS ESTUDOS

Como você avalia trabalhar e estudar ao mesmo tempo? () Atrapalha meus estudos; () Me torna mais independente; () Possibilita meu crescimento pessoal; () Não atrapalha meus estudos
Você sempre estudou nessa escola? () Sim. Sempre. () Sim. Há um ano () Sim. Há dois anos () Sim. Há mais de três anos () Não Se não, onde você estudava? _____
Você já foi reprovado? () Sim, uma vez; () Sim, três ou mais vezes Se sim, em que série(s)? _____ () Sim, duas vezes; () Não, nunca reprovei.
Faça uma avaliação da escola em que você realiza (ou realizou) o Ensino Médio: Marque A para insuficiente à regular, B para Regular a Bom e C para Bom à excelente
O conhecimento que os professores têm das matérias e a maneira de transmiti-los. (A) (B) (C)
A dedicação dos professores para preparar aulas e atender aos estudantes (A) (B) (C)
As iniciativas da escola para realizar excursões, passeios culturais, outros estudos (A) (B) (C)
A biblioteca da escola (A) (B) (C)
As condições das salas de aula (A) (B) (C)
As condições dos laboratórios (A) (B) (C)

Acesso à computadores e outros recursos de informática	(A)	(B)	(C)
O ensino de língua estrangeira	(A)	(B)	(C)
O interesse dos estudantes	(A)	(B)	(C)
Trabalho de grupo	(A)	(B)	(C)
Práticas de esporte	(A)	(B)	(C)
A atenção e o respeito dos funcionários e professores	(A)	(B)	(C)
A direção da escola	(A)	(B)	(C)
A organização dos horários de aulas	(A)	(B)	(C)
A localização da escola	(A)	(B)	(C)
A segurança (iluminação, policiamento, etc).	(A)	(B)	(C)
O respeito à diversidade	(A)	(B)	(C)
A atenção às questões ambientais	(A)	(B)	(C)
A escola em que você estuda ou estudou no Ensino Médio realiza algumas das seguintes atividades extracurriculares?			
Sim		Não	
Palestras; debates	()	()	
Jogos, esportes, campeonatos	()	()	
Dança, música, coral, teatro	()	()	
Estudos do meio ambiente, passeios	()	()	
Feira de ciências, feira cultural	()	()	
Festas, gincanas	()	()	
Atendimento educacional extraclasse	()	()	
Você considera que seus conhecimentos adquiridos no Ensino Médio:			
	Sim	Não	
Foram adequados ao que o mercado de trabalho solicita?	()	()	
Tiveram relação com a profissão que você escolheu/que você exerce?	()	()	
Foram bem desenvolvidos, com aulas práticas, laboratórios, etc?	()	()	
Proporcionaram cultura e conhecimento?	()	()	
A escola onde você frequenta o Ensino Médio levou/leva em conta que você trabalha ao mesmo tempo em que estuda?			
	()	Sim.	() Não.
Quais itens mostram, em sua opinião, que a escola considera o fato de você trabalhar ao mesmo tempo em que cursa o Ensino Médio?			
		Sim	Não
Horário flexível	()	()	
Menor carga de trabalho ou de tarefas extraclasse	()	()	
Programa de recuperação de notas	()	()	
Abono de faltas	()	()	
Aulas mais dinâmicas, com didática diferenciada	()	()	
Aulas de revisão da matéria aos interessados	()	()	
Fornecimento de refeição aos estudantes	()	()	
Pensando nos conhecimentos adquiridos no Ensino Médio, como você considera o seu preparo para conseguir um emprego, exercer alguma atividade profissional?			
() Eu me considero preparado para entrar no mercado de trabalho			
() Apesar de ter frequentado uma boa escola, eu me considero despreparado, pois não aprendi o suficiente para conseguir um bom emprego			
() Eu me considero despreparado devido à baixa qualidade do ensino de minha escola, que não me preparou o suficiente			
() Não sei			
Qual é sua avaliação sobre sua escola quanto aos seguintes aspectos:			
Marque A para insuficiente à regular, B para Regular a Bom e C para Bom à excelente			
Liberdade de expressar suas ideias	(A)	(B)	(C)
Respeito aos estudantes, sem discriminá-los	(A)	(B)	(C)
Amizade e respeito entre estudantes e trabalhadores da escola	(A)	(B)	(C)
A escola leva em conta as opiniões dos estudantes	(A)	(B)	(C)
Nas aulas são discutidos problemas da atualidade	(A)	(B)	(C)
Convivência entre estudantes	(A)	(B)	(C)
Resolução de problemas de relacionamento entre estudantes e professores	(A)	(B)	(C)
A escola leva em conta seus problemas pessoais e familiares	(A)	(B)	(C)
Realização de projetos e palestras sobre promoção de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis	(A)	(B)	(C)
Realização de projetos e palestras sobre direitos humanos e violência	(A)	(B)	(C)
Medidas para garantir a acessibilidade a estudantes com deficiência	(A)	(B)	(C)

Capacidade de relacionar os conteúdos com o cotidiano	(A)	(B)	(C)
Reconhecimento e valorização da identidade étnica dos estudantes	(A)	(B)	(C)
A escola leva em conta a opinião/participação dos pais	(A)	(B)	(C)
Que nota você dá para a formação que você obteve no Ensino Médio? (De 1 até 10) _____			
O que você pensa sobre os professores da sua escola quanto aos seguintes aspectos?	Sim	Não	
Os professores tem autoridade, firmeza	()	()	
Os professores são distantes, tem pouco envolvimento	()	()	
Os professores tem respeito pelos estudantes	()	()	
Os professores são indiferentes, ignoram sua existência	()	()	
Os professores são preocupados e dedicados	()	()	
Os professores são autoritários, rígidos e abusam do poder	()	()	
Os professores valorizam as diferenças e ensinam a respeitá-las	()	()	
Você já sofreu algum tipo de discriminação?	Sim	Não	
Discriminação econômica	()	()	
Discriminação étnica, racial ou de cor	()	()	
Discriminação de gênero (por ser mulher ou por ser homem)	()	()	
Por ter sido identificado como homossexual, gay, lésbica, bissexual, travesti ou transexual	()	()	
Por causa do local de seu nascimento (em outra região, no interior,...)	()	()	
Por causa da sua idade	()	()	
Por ser pessoa de deficiência física ou mental	()	()	
Por causa de sua aparência física (gordo, magro, alto, baixo, etc.)	()	()	
Você e incomodaria se tivesse como parente ou colega de escola uma pessoa	Sim	Não	
De outra classe	()	()	
De outra cor ou etnia	()	()	
De outra religião	()	()	
Com posições políticas diferentes das suas	()	()	
De outra origem geográfica (de outra cidade, da zona rural, de outra região)	()	()	
Homossexual, gay, lésbica, bissexual, travesti ou transexual	()	()	
Muito mais nova ou muito mais velha	()	()	
Com deficiência física ou mental	()	()	
O quanto você se interessa pelos assuntos abaixo?	Muito	Pouco	Não me interessa
Política	()	()	()
Globalização	()	()	()
Esportes	()	()	()
Religião	()	()	()
Meio ambiente, poluição, etc.	()	()	()
Desigualdade social, pobreza, desemprego, miséria.	()	()	()
Artes, teatro, cinema, música.	()	()	()
A questão das drogas	()	()	()
O acesso e a qualidade dos serviços públicos de saúde e educação	()	()	()
Sexualidade (sexo seguro, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis)	()	()	()
O racismo contra negros, indígenas, orientais, ciganos, judeus, etc.	()	()	()
Discriminação e violência contra mulheres	()	()	()
Discriminação e violência contra homossexuais, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais	()	()	()
Dos itens listados abaixo, quais são as três principais contribuições para a sua vida pessoal que você obteve ao realizado o Ensino Médio?	Primeira	Segunda	Terceira
Obtenção de um certificado de conclusão de curso/ou de um diploma	()	()	()
Formação básica necessária para obter um emprego melhor	()	()	()
Condições de melhorar minha posição no emprego atual	()	()	()
Obtenção de cultura geral/ ampliação de minha formação pessoal	()	()	()
Formação básica necessária para continuar os estudos em uma universidade	()	()	()
Atender à expectativa de meus pais sobre meus estudos	()	()	()
Formação humana e cidadã para ser uma pessoa melhor e mais respeitosa das diferenças.	()	()	()
Qual é a principal decisão que você vai tomar quando concluir ou obter a certificação do Ensino Médio?			
(A) Já concluí o Ensino Médio	(E) Fazer cursos profissionalizantes e me preparar para o trabalho		

- (B) Prestar vestibular e continuar os estudos no Ensino Superior (F) Prestar vestibular e continuar a trabalhar
 (C) Procurar um emprego (G) Trabalhar por conta própria/trabalhar em negócio da família
 (D) Ainda não decidi

E a médio prazo, daqui a uns 4 ou 5 anos, você já planejou o que preferiria que acontecesse?

- (A) Ter um diploma universitário para conseguir um bom emprego (D) Ganhar dinheiro com meu próprio negócio
 (B) Prestar um concurso e trabalhar no setor público (E) Não planejei
 (C) Envolver-me em projeto de desenvolvimento da comunidade

Que profissão você escolheu seguir?

- (A) Ainda não escolhi
 (B) Profissão ligada às Engenharias/Ciências Tecnológicas/Matemáticas.
 (C) Profissão ligada às Ciências Humanas
 (D) Profissão ligada às Artes
 (E) Profissão ligada às Ciências Biológicas e da Saúde
 (F) Professor(a) de Ensino Fundamental, Médio ou Superior
 (G) Não vou seguir nenhuma profissão.

O que ou quem ajudou você a tomar essa decisão sobre sua profissão?

	Ajudou Muito	Ajudou Pouco	Não Ajudou
Meus pais	()	()	()
A escola	()	()	()
Meus amigos	()	()	()
Informações gerais (revistas, jornais, TV)	()	()	()
Meu trabalho	()	()	()
Estímulo financeiro	()	()	()
Facilidade de obter emprego	()	()	()

Em um nível de 0 até 5, você se considera uma pessoa.

(Atenção, 0 significa Pouco e 5 significa muito)

Alegre	(0) (1) (2) (3) (4) (5)	Inteligente	(0) (1) (2) (3) (4) (5)
Triste	(0) (1) (2) (3) (4) (5)	Bonita	(0) (1) (2) (3) (4) (5)
Tímida	(0) (1) (2) (3) (4) (5)	Engraçada	(0) (1) (2) (3) (4) (5)
Desinibida	(0) (1) (2) (3) (4) (5)	Educada	(0) (1) (2) (3) (4) (5)
Calma	(0) (1) (2) (3) (4) (5)	Sem educação	(0) (1) (2) (3) (4) (5)
Feia	(0) (1) (2) (3) (4) (5)	Como você se define? _____	
Estressada	(0) (1) (2) (3) (4) (5)		

Você sempre estudou nesse colégio? () Sim; () Não

Caso a resposta seja não. Onde você estudou anteriormente? _____

Você já parou de estudar? () Sim () Não. Se sim, Porque
 voltou? _____

Você já parou de estudar? Sim () Não ()

Se sim, por que parou?

Se não, já pensou em parar de estudar? () Sim () Não

Por quê? Cite os principais fatores que te fazem permanecer estudando.

Que sugestões você daria para a escola e professores?

Use este espaço para alguma observação que julgue necessária:



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br