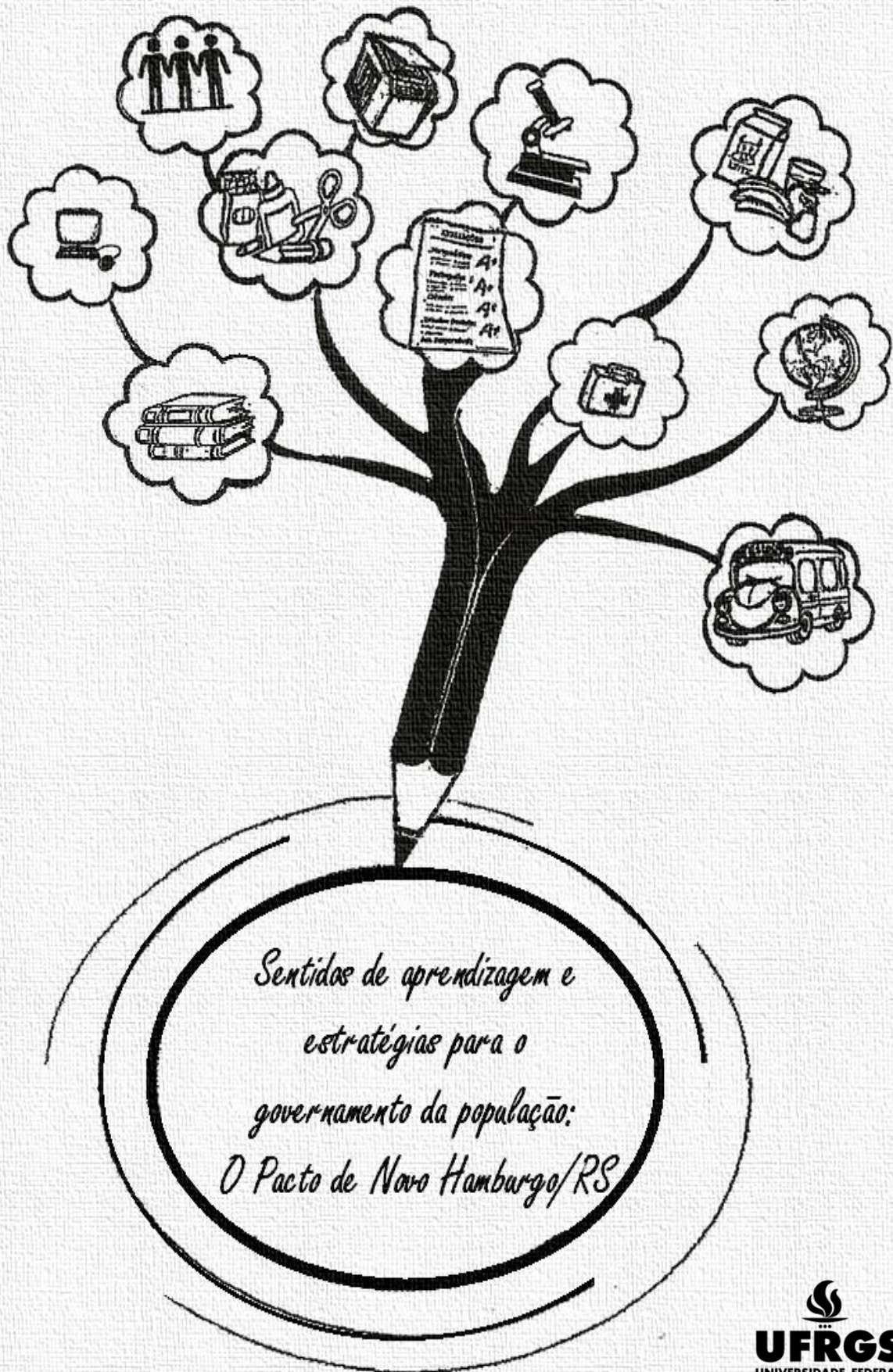


*Cláudia Tapia Sikilero*



Capa organizada por mim, inspirada em algumas imagens da internet sobre Aprendizagem em rede. A imagem simboliza a árvore da aprendizagem e cada ramificação (flor) representa os inúmeros sentidos e formas de governamento em prol dessa aprendizagem.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA TAPIA SIKILERO

SENTIDOS DE APRENDIZAGEM E  
ESTRATÉGIAS PARA O GOVERNAMENTO DA POPULAÇÃO:  
O PACTO DE NOVO HAMBURGO/RS

Porto Alegre  
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA TAPIA SIKILERO

SENTIDOS DE APRENDIZAGEM E  
ESTRATÉGIAS PARA O GOVERNAMENTO DA POPULAÇÃO:  
O PACTO DE NOVO HAMBURGO/RS

Dissertação de Mestrado em Educação  
apresentado ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Adriana da Silva  
Thoma

Porto Alegre  
2016

### CIP - Catalogação na Publicação

Sikilero, Cláudia Tapia

Sentidos de aprendizagem e estratégias para o  
governo da população: o Pacto de Novo  
Hamburgo/RS / Cláudia Tapia Sikilero. -- 2016.  
163 f.

Orientadora: Adriana da Silva Thoma.

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

1. Governo. 2. Aprendizagem. 3. Políticas  
Públicas. 4. Biopoder. 5. Ambivalência. I. Thoma,  
Adriana da Silva, orient. II. Título.

Cláudia Tapia Sikilero

SENTIDOS DE APRENDIZAGEM E  
ESTRATÉGIAS PARA O GOVERNAMENTO DA POPULAÇÃO:  
O PACTO DE NOVO HAMBURGO/RS

Banca Examinadora

---

Professora Dra. Adriana da Silva Thoma – Orientadora

---

Professora Dra. Clarice Saete Traversini – UFRGS

---

Professora Dra. Maura Corcini Lopes – UNISINOS

---

Professora Dra. Nalú Farenzena – UFRGS

## AGRADECIMENTOS

Para agradecer, lembro uma frase de Clarice Lispector: "quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe". Inspirada nesse pensamento de Lispector, olho com carinho e gratidão a todos aqueles que, a seu modo, estenderam-me a mão nessa caminhada para que eu pudesse chegar a este dia. O dia da chegada, do ponto final de uma trajetória de estudo que, com convicção, não realizei sozinha.

Quero agradecer aos meus pais e minha irmã por estarem sempre perto, ainda que longe, dando amparo e amor. Minha mãe por ser minha amiga de todas as horas e me ensinar, desde pequenina, a olhar a vida de maneira curiosa e criativa. Meu pai por ver em mim uma pessoa forte e bem melhor do que eu mesma acho que sou.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves, especialmente para a Andréia, Rosângela, Adriana e Cristiane, por acreditarem o quão importante é ter um grupo docentes unido e professores que estejam sempre em movimento de estudo e capacitação. E aos meus alunos, de ontem e de hoje, por me ensinarem tanto o quanto os ensinei. É por eles e através deles que continuo acreditando na educação.

Ao Giovani, especial neste momento, por seu companheirismo, amizade e paciência. Muitas pessoas me deram a mão nesta trajetória, mas ele, utilizando ainda essa metáfora, foi quem me puxou pelo braço e me lançou com todo o amor nesse desafio acadêmico: memorial descritivo, entrevistas, madrugadas estudando e ele sempre presente, confirmando todo seu afeto.

As professoras Nalú, Maura e Clarice que me honram com suas presenças em minha banca de defesa, justamente porque eu as considero importantes em minha trajetória acadêmica. Meus agradecimentos à professora Nalú, quando generosamente me aceitou como estagiária em sua turma de graduação; à professora Maura, pelos primeiros ensinamentos na formação inicial como pedagoga na Unisinos; e à professora Clarice, por seu reconhecido trabalho em educação.

Ao meu grupo de pesquisa, as queridas Graciele, Larisa, Luciane, Daniele e Lilian. Pela amizade construída nesse período que estivemos juntas: estudando, pesquisando, rindo e interferindo uma na pesquisa e na vida da outra. Vocês são pessoas que afetam e mobilizam outras maneiras de olhar e muito de vocês está traduzido na minha escrita.

Graci, obrigada pela sua amizade, pelas caronas – de carro e de trem – e por ser minha “inimiga” nessas últimas leituras da dissertação. Sua amizade foi muito importante para minha inserção no mestrado e espero que não termine com o fim dele.

À minha orientadora Adriana por seu exemplo – de humanidade, amorosidade e dedicação à pesquisa – e pela orientação delicada – pelas tardes de leitura e de conversa. Por contribuir, fazendo desses dois anos de Mestrado um momento de crescimento não apenas acadêmico e intelectual, mas como uma possibilidade de criação de um vínculo de amizade que espero levar para a vida toda.

Por fim, agradeço à Capes pela bolsa de estudos concedida.



Um Olhar

(Manoel de Barros)

*Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com suas contradições. Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo. Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens. Que eram as paisagens que a contemplavam. Chegou de ir no oculista. Não era um defeito físico falou o diagnóstico. Induziu que poderia ser uma disfunção da alma. Mas ela falou que a ciência não tem lógica. Porque viver não tem lógica – como diria nossa Lisspector.[...]*

*Veja isto: Rimbaud botou a beleza nos olhos e viu que a beleza é amarga. Tem Lógica? – Também ela quis trocar por duas andorinhas os urubus que avoavam no Ocaso de seu avô. O Ocaso do seu avô tinha virado uma praga de urubu. Ela queria trocar porque as andorinhas eram amoráveis e os urubus eram carniceiros. Ela não tinha certeza se essa troca podia ser feita. O pai falou que verbalmente podia. Que era só despraticar as normas. Achei certo.*

## RESUMO

A presente pesquisa propõe conhecer e analisar os sentidos de aprendizagem e as estratégias de governo da população escolar utilizadas pelo Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender*. O Programa, desenvolvido no município de Novo Hamburgo/RS, foi criado como consequência das dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos estudantes e do aumento do número de retenções escolares. Foi pensado sob uma rede de proteção social e sob uma gestão democrática, que articulou uma ação intersetorial entre três Secretarias (Secretarias Municipais de Educação, de Saúde e de Desenvolvimento Social). A pesquisa é desenvolvida através da análise de documentos que descrevem/informam sobre esse Programa e também é pautada em outros textos e normativas de âmbito nacional e internacional, os quais servem de balizas para entender perspectivas que impulsionam a criação de programas voltados para a aprendizagem, tais como o *Pacto*. A pesquisa articula os Estudos Culturais com os Estudos Foucaultianos. Da caixa de ferramentas foucaultiana, foi utilizada a noção de governo para operar as análises, além de ter sido útil a essa investigação a compreensão de Bauman sobre nosso tempo focalizada em suas noções e metáforas, a saber: ambivalência, Modernidade Sólida e Modernidade Líquida. Estas metáforas, em articulação com as ferramentas de Foucault, estabeleceram-se como potentes noções para entender os sentidos de aprendizagem e estratégias de governo direcionadas à população na atualidade. Com a análise desenvolvida, foi possível perceber, nos discursos sobre a educação escolar, um deslocamento de ênfase do ensino para a aprendizagem, conforme o demonstrado por Biesta (2013) e Nogueira-Ramírez (2011). Em vista disso, ainda que o Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender* busque desenvolver suas estratégias resistindo à mercadorização da escola, os sentidos de aprendizagem tornam-se ambivalentes. Pois mesmo que haja essa resistência, existe também a valorização de atributos próprios dessa inteligibilidade contemporânea: aprendizagem permanente, *para além dos muros da escola* e a diversidade cultural. Tais características fazem com que o Programa busque aquilo que leva alunos a terem dificuldades em aprender em fatores que vão além do ensino institucional, isto é, fatores socioeconômicos ou relacionados à saúde. Classifica-se estas duas condições para a aprendizagem como a gestão do social e a gestão da saúde. Além disso, os documentos do *Pacto* indicam como estratégia de governo, algo que denomina-se como a tríade: mobilização, participação e articulação. Através disso, outras ações estratégicas de governo são assumidas, como a sedução direcionada para a participação, a formação docente continuada e a responsabilização da comunidade escolar pelas aprendizagens ou dificuldade dos estudantes em aprender.

Palavras chave: Governo. Aprendizagem. Políticas Públicas. Biopoder. Ambivalência.

## ABSTRACT

This research aims to understand and analyze the senses of learning and the government strategies of scholar population used by the Program *Pact for Learning: we all have the right to learn*. More specifically, the meaning of learning and the strategies of government operated by the *Pact* for the life of the school population are problematized. Developed in Novo Hamburgo/RS, the *Program* was created as a result of learning difficulties presented by students and by the increasing number of school failure. It was thought in a network social protection and under a democratic administration, which have articulated an intersectoral action from three Municipal Secretariats (Municipal Secretariats of Education, Health, and Social Development). The research is developed through the analysis of documents that describe/inform about this Program. Besides, this research is also based on other texts: national and international regulations, which serve as beacons to understand perspectives that drive the creation of programs for learning, such as the *Pact*. This research joins Cultural Studies with Foucault studies. From Foucault's toolbox, it was used the notion of government to realize the analyzes. Besides, it was very useful for this investigation Bauman's thought on our current time, which is focused on his notions and metaphors, namely ambivalence, Solid Modernity, and Liquid Modernity. Together Foucault's tools, these metaphors have established themselves as powerful notions to understand the learning senses and government strategies, which are aimed at the population nowadays. After the analyses developed, in discourses about schooling, it was possible to notice a shift emphasis from teaching to learning, as it is demonstrated by Biesta (2013) and Nogueira-Ramirez (2011). In this sense, although the *Pact Program for Learning: we all have the right to learn* seek to develop its strategies resisting the commodification school, the learning senses become ambivalent. Even if there is such resistance, there is also the valuation of own attributes of this contemporary intelligibility: lifelong learning beyond the school walls and cultural diversity. These features make the Program seek what leads students to have difficulty learning on factors that go beyond the institutional education, ie, socioeconomic factors or related to health. These two conditions for learning were classified as management of social and management of health. In addition, the *Pact* documents indicate as government strategy, which is called as the triad: mobilization, participation, and articulation. Through this, other strategic actions of government are assumed as seduction directed to participation, continued teacher training, and accountability of the school community, both for learning, as the difficulties of the students in learning.

Key-words: Government. Learning. Public Policies. Biopower. Ambivalence.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO E APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA</b>	<b>22</b>
2.1 APRENDIZAGEM NO CENÁRIO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO: CONSIDERAÇÕES E TENSÕES	24
2.2 ENCONTROS E DESENCONTROS NOS PREÂMBULOS DO ATO DE PESQUISAR	43
<b>2.2.1 O Programa Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender</b>	<b>51</b>
2.2.1.1 Caracterização do município de Novo Hamburgo	51
2.2.1.2 A educação no município de Novo Hamburgo	54
2.3 OS TEXTOS E A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS	60
<b>3. GOVERNAMENTO, BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO</b>	<b>66</b>
3.1 SOBRE AS MALHAS DO PODER: DO CORPO-MÁQUINA AO CORPO-ESPÉCIE	67
3.2 GOVERNAMENTO: A ARTE DE GOVERNAR	72
3.3 O ESTADO DA ORDEM	76
3.4 APRENDIZAGEM PARA A VIDA TODA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	82
<b>4 OS SENTIDOS DA APRENDIZAGEM E AS AÇÕES ESTRATÉGICAS DO PACTO</b>	<b>95</b>
4.1 APRENDIZAGEM: “TODOS PODEMOS APRENDER, BASTA QUE ALGUÉM NOS ENSINE”	98
4.2 PEDAGOGIZAÇÃO DA VIDA: A GESTÃO DO SOCIAL E A GESTÃO DA SAÚDE	114
4.3 AÇÃO ESTRATÉGICA: MOBILIZAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E ARTICULAÇÃO	131
<b>5 UM EFEITO DE FECHAMENTO</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>152</b>

# 1 INTRODUÇÃO

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 refletir (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Provocada pela escrita desta dissertação de Mestrado em Educação, sou levada a tocar nos tempos da minha história como aluna e professora, e essa situação do momento presente decorre das experiências de um existir que constitui a professora que venho me tornando. Sendo assim, proponho, nas primeiras palavras, uma articulação entre minha trajetória acadêmica e profissional juntamente com minhas reflexões acerca do que foi pesquisado no curso de mestrado em educação. Sigo em uma trajetória de busca suspeitando sobre as certezas e interpelada por um momento de vida em que, como escreve Foucault na epígrafe dessa seção, sou mobilizada a pensar diferente para poder continuar desdobrando a temática. Buscando pensar de outros modos é que apresento a temática pesquisada nessa dissertação de mestrado: *os sentidos de aprendizagem e as estratégias de governamento da população escolar no 'Programa Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender'*.

Quando eu era criança, sempre me recordo de preferir estar em qualquer outro lugar que não fossem aqueles que pertencessem a instituições de ensino, com seus livros didáticos, cadernos ou professores/as. Minhas recordações da infância escolar, apesar de não apresentarem um quadro positivo em relação ao meu julgamento sobre escolas, impulsionaram-me a fazer a opção por ser professora, pois não são apenas as experiências de prazer que nos constituem enquanto sujeito. Assim, apesar do meu desagrado inicial com as práticas escolares, tive uma primeira infância muito feliz e é deste lugar, a infância, que emergiu minha caminhada docente.

Em 1999, formei-me no curso de magistério de nível médio e, neste mesmo ano, iniciei minha vida acadêmica na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sempre dividindo meu tempo entre a prática docente e as disciplinas do curso de Pedagogia. Durante a graduação, abdiquei dos estágios em escolas privadas de Educação Infantil para ingressar no serviço público. Assumi o cargo de professora em uma escola municipal de Educação Infantil na cidade de Esteio/RS, onde lecionei durante seis anos. Hoje, não mais em Esteio, leciono em uma escola municipal da cidade de São Leopoldo/RS nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Minha trajetória como universitária/trabalhadora fez com que eu não tivesse o devido tempo para participar de pesquisas na instituição onde cursei minha graduação. Apesar disso, jamais restringi minha estada na universidade apenas às aulas e passagens rápidas pelas

bibliografias aconselhadas pelos professores. Tentava aproveitar minha prática docente e conectá-la às reflexões dos autores que estudava. Foi assim que descobri que havia várias teorias que buscavam explicar o processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, a academia me fez conhecer um termo empregado inicialmente nas proposições de teorias dialéticas, especialmente aquela difundida por Paulo Freire. Trata-se da *práxis* da pedagogia freireana, que percebe as relações sociais como integrantes de uma possível transformação.

Atualmente é observado um deslocamento das noções empregadas nas perspectivas de Paulo Freire – uma educação emancipadora e possibilitadora de crítica e mobilidade social – para uma educação voltada para outro modo de compreender e de promover a aprendizagem. Nesta perspectiva última, a escola deve ir além de um processo de formação geral que permita a participação independente e crítica na sociedade para outro que valorize o aprender a aprender, segundo o qual somos “compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moramos em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 231). Essa mudança de ênfase determina uma mudança de sentido na aprendizagem, antes adjetivada por Bauman como “aprendizagem para a vida toda”, agora como “aprendizagem ao longo da vida”.

Em *Intérpretes e Legisladores*, Bauman (2010) coloca que a “aprendizagem para a vida toda” era algo pretendido pelo que ele denomina uma educação moderno-sólida<sup>1</sup>. Na passagem de uma Modernidade Sólida para uma Modernidade Líquida, o sociólogo descreve a mudança para uma educação moderno-líquida, na qual nunca estamos prontos e somos convocados a investir em uma “aprendizagem ao longo da vida”, pela qual é fortalecida a necessidade permanente de atualização de cada sujeito, sendo que a eficiência, a competitividade e a flexibilidade são fomentadas enquanto princípios da e para a educação.

Sendo a escola uma invenção moderna, ela tem a educação centrada em um currículo disciplinar, ordenado em processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, com a aprendizagem em evidência, há uma espécie de esmaecimento do conhecimento escolar e o ensinar é interpretado com uma ação de apoio e facilitação para a aprendizagem. Por isso, o

---

<sup>1</sup> Bauman utiliza duas metáforas para caracterizar a Modernidade: solidez e liquidez. A metáfora da solidez é utilizada para caracterizar a primeira década do século XX. Bauman descreve esse período como uma época de durabilidade, estabilidade e ordem, onde tudo que era ambivalente deveria ser eliminado, “um mundo onde nada estragasse a harmonia; nada ‘fora do lugar’; um mundo sem ‘sujeira’; um mundo sem estranhos” (BAUMAN, 1998, p. 21). Na virada para o século XXI, Bauman destacará um novo aspecto da condição da Modernidade, e isso ele denominará de liquidez. A Modernidade Líquida é o contemporâneo. Ao desmanchar os sólidos, o que era de longo prazo foi substituído por um desejo de viver o presente. Tudo é temporário e incapaz de manter a forma. Se na Modernidade Sólida a ordem era uma característica determinante, na Modernidade Líquida a ordem passa a ser a desregulamentação e a privatização das ambivalências que adjetivam a fluidez do contemporâneo. Mais adiante, na seção *Aprendizagem para a vida toda e Aprendizagem ao longo da vida* do capítulo 3, retomarei as metáforas aqui citadas.

que observamos na atualidade é “um crescente deslocamento para análises e debates que sinalizam o quanto as aprendizagens ocorrem em diversificados espaços e artefatos que circundam, transcendem e também atravessam a escola” (CAMOZZATO; COSTA, p. 2, 2013).

Nesse viés, um paradoxal modelo de educação circula em nossa sociedade. Por um lado, a escola “tradicional”, ainda preservando um ideal educacional iluminista moderno, dando ênfase a um tipo de processo de ensino e de aprendizagem voltado para estratégias que auxiliam as pessoas a desenvolverem seu potencial de formação (racional), independência e socialização. É a escola pautada na produção de discursos e aparatos com vistas à condução das condutas dos indivíduos e voltada a um processo civilizador, de controle e regulação da população (BUJES, 2001). Por outro lado, temos uma nova ênfase no conceito de aprendizagem, conforme discutido por Biesta (2013) e Nogueira-Ramírez (2011): o deslocamento de uma sociedade centrada no ensino para outra voltada para a aprendizagem.

Assim, afirmar que uma “linguagem da aprendizagem” ocupa a centralidade em nossa sociedade implica em assumir a constituição de sujeitos capazes de gerenciarem suas próprias vidas, nas quais devem viver em processo de aprendizagem permanente. Podemos dizer, então, que “a aprendizagem é hoje a forma de governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 230).

Em meio à ambiguidade desse cenário, minhas experiências, tanto aquelas cotidianas na escola como as proporcionadas pelas leituras e atividades de estudo nos cursos de pós-graduação, envolvem-me em movimentos que convergem/divergem em sentidos e/ou estratégias sobre o entendimento do que é importante para o fazer pedagógico. Sentidos esses que estabelecem a ambivalência. Bauman (1999) demonstra que a Modernidade, sonhando com a ordem, produziu mais desordem e para isso ele emprega a expressão ambivalência. As ambivalências deveriam ser eliminadas através de categorizações e nomeações. Contudo, ao buscar produzir a ordem, a Modernidade cria mais ambivalência, pois “ela prossegue com força incessante porque cria seus próprios problemas enquanto os resolve” (BAUMAN, 1999, p. 11). Na Contemporaneidade, os sentidos da Modernidade são despedaçados, mas isso não significa o fim da ambivalência, pelo contrário, significa um número ainda maior de categorizações, é o esforço do ordenamento levado ao limite.

Muitas políticas e práticas mantêm e reforçam a escola como um lugar de tempos e rotinas que devem buscar a ordem. Estas políticas, pautadas em Comenius e sua Didática Magna, encontram-se em alguns momentos em dissonância com experiências escolares que se pautam em documentos: *Educação um tesouro a descobrir, Relatório da UNESCO da*

*Comissão Internacional para a Educação para o século XXI* (1996), e *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel* (2014), ambos da UNESCO. Por sua vez, nestes últimos, a ênfase na educação permanente é substituída por uma “aprendizagem de vida inteira e a criação de uma sociedade aprendente” (BIESTA, 2013, p. 32).

A educação escolar pública para todos no Brasil é uma discussão recente, iniciada a partir da implementação da Constituição Federal 1988<sup>2</sup>. Porém, ao longo dos anos, o que era apenas um direito público de acesso e permanência sob a responsabilidade do Estado passa também a considerar o alcance de certos padrões de qualidade. Na presente Constituição, no artigo 206 estabelece um ensino ministrado nos princípios de “garantia de padrão de qualidade” (inciso VII), e, mais recentemente, o *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2014-2024<sup>3</sup> anuncia a preocupação com melhorias na qualidade da educação no país. O documento *Planejando a Próxima Década, Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação* (2014a, p. 5) apresenta

algumas análises e informações sobre cada uma das metas nacionais com o objetivo de aproximar, ainda mais, agentes públicos e sociedade em geral dos debates e desafios relativos à *melhoria da educação*, tendo por eixo os processos de organização e gestão da educação, seu financiamento, avaliação e políticas de estado, com centralidade no PNE e na efetiva instituição do SNE [Sistema Nacional de Educação]. Além disso, outro propósito deste texto é sensibilizar a todos sobre as responsabilidades a serem assumidas, o que exige que cada município, estado e o Distrito Federal conheçam e discutam a relevância de todas as metas, contribuindo para que o *País avance na universalização da etapa obrigatória e na qualidade da educação*.<sup>4</sup>

Nessa perspectiva, para verificar a qualidade da educação (ou mais especificamente da aprendizagem) os sistemas nacionais de avaliação e fiscalização utilizam como estratégia de medida as avaliações de larga escala. Avaliações essas que apenas verificam a aprendizagem dos estudantes, sem levar em conta seu desenvolvimento, produzindo uma cultura de competição e meritocracia entre escolas, entre os municípios e entre os estados. A Meta 7 do

<sup>2</sup> Na Constituição Federal de 1934 já era previsto, pelo Art. 149, que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”. A Constituição de 1967 previa o ensino obrigatório de 7 a 14 anos. Mais recentemente, a Constituição de 1988 coloca a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos, em virtude da alteração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) pela Lei 12.796/2013.

<sup>3</sup> Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento com diretrizes para políticas públicas de educação para o período de 2014 a 2024 (Lei nº 13.005/2014). O projeto original surgiu de debates ocorridos na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, com o intuito de substituir o primeiro plano (2001-2010). Além disso, a Emenda Constitucional nº 59/2009 alterou a condição do PNE, que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência.

<sup>4</sup> Grifos meus.



Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) opera segundo essa lógica. O texto estabelece como estratégia “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o Ideb<sup>5</sup>” (BRASIL, 2014b, p. 61), conforme previstas para cada ano de realização da avaliação e para cada nível.

Temas como a inclusão social – direito público de acesso e permanência – e padrões de qualidade que precisam ser medidos por avaliações de larga escala estão na esteira da linguagem da aprendizagem, pois a inclusão é um imperativo da sociedade neoliberal (LOPES, 2009), assim como os cálculos e medidas que conduzem a população a um tipo de produtividade que mantenha os indivíduos incluídos – em vez de estranhos ou consumidores falhos no jogo econômico (BAUMAN, 1998) – e empreendedores de si (KLAUS, 2011) e do seu próprio futuro.

Em um tempo onde a centralidade está na aprendizagem, a inclusão social passa a ser reforçada, como pode ser observado no discurso da presidente Dilma Rousseff (2015)<sup>6</sup>, ao falar do *Jovem Aprendiz Pronatec* (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), programa no qual o Estado custeia o treinamento do futuro aprendiz, eximindo a micro ou pequena empresa dessa responsabilidade. Sobre o *Pronatec* a presidente declara:

*vamos multiplicar as vagas à aprendizagem, permitindo que as microempresas e o microempreendedor individual tenham jovens adquirindo experiência profissional e também a formação do Pronatec. Isso representará maiores chances de construir uma história profissional de sucesso. E, para a mãe, a certeza que seu filho tem a oportunidade de construir o futuro e o presente, com uma atividade que seja ao mesmo tempo enriquecedora e gratificante. E que representa a garantia de que os filhos não vão estar na rua e sim vivendo o mundo mais importante, em termos de perspectivas, que é o do trabalho.*<sup>7</sup>

Ainda a respeito desse excerto, no texto *O PNE 2011-2020: metas e estratégias*, a escola é destacada como o mais eficiente caminho para atingir o objetivo “de uma melhor formação de sua força de trabalho para garantir o crescimento econômico com

---

<sup>5</sup> No Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é um indicador de dois elementos fundamentais no que tange a qualidade educacional: o fluxo escolar e as médias de desempenho. O IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). “O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente”. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>. Acesso em: 24 maio 2015.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/index.php?s=aprendizagem>>. Acesso 10 mar. 2016.

<sup>7</sup> Grifos meus.

desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2011a, p. 3). Por isso, ainda de acordo com o documento, as nações desenvolvidas e as em desenvolvimento deveriam/devem planejar estratégias para elevar o que consideram como qualidade na aprendizagem escolar.

Tanto no discurso da presidente quanto no PNE fica manifestada uma tendência de atribuir à educação a responsabilidade por respostas aos problemas de desigualdade de oportunidades no Brasil, como era reforçado pelo lema do governo Dilma Rousseff: *Brasil Pátria Educadora*<sup>8</sup>. Esta tendência, portanto, vem determinando diversos programas e ações afirmativas que colocam na centralidade estratégias para capturar os sujeitos que estão em situação de vulnerabilidade social e/ou econômica. Estas estratégias, por sua vez, visam colocar crianças e jovens cada vez mais cedo na escola, a fim de conceber uma intervenção que, muitas vezes, vai além do pedagógico, direcionando-os a condutas que escapam a uma infinidade de regulações de diferentes ordens – social, da saúde, psicológico, econômico – para que possam se tornar sujeitos capazes de aprender e gerir sua própria vida.

Essa preocupação para que todos aprendam na escola impulsiona não apenas a criação de estratégias de governo<sup>9</sup> para essa população específica, mas também o necessário comprometimento e responsabilização de toda sociedade no gerenciamento das ambivalências criadas por aqueles que possuem dificuldade em aprender. No Brasil, a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) traz o destaque do compromisso dos governos e da sociedade passando de um sentido inclusivo de um direito de educação para todos (PNE 2001-2010) para outro de todos na escola aprendendo (PNE 2014-2024).

Perante este cenário político da educação brasileira e frente à trajetória que venho constituindo, chego ao mestrado cercada por questionamentos e incertezas que interrogam o meu pensamento e aquilo que me constitui como professora, pedagoga e pesquisadora. Como escreve Costa (2005, p. 200), investigar “implica, antes de tudo, perder-se, embrenhar-se em tramas e teias de pensamento que, ao invés de nos indicarem rotas seguras, capturam-nos e enleiam-nos em circuitos aparentemente inescapáveis”. Minha escolha pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, em especial na linha de pesquisa dos Estudos Culturais

---

<sup>8</sup> Em 2015 o lema *Brasil Pátria Educadora* do segundo mandato da Presidente Dilma Rousseff fica esmaecido devido a atritos entre representantes do governo. Em vez do lema, a bandeira principal torna-se o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

<sup>9</sup> Faço a escolha pelo uso das palavras governo ou governmentamento sustentando minha opção no que traz Veiga-Neto quando coloca que “[...] o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo) é essa instituição do Estado que centraliza, ou toma para si, a caução da ação de governar” (VEIGA-NETO, 2005, p. 82), já a palavra governmentamento é utilizada nos “casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar” (VEIGA-NETO, 2005, p. 82). Desse modo, governmentamento se refere a práticas múltiplas, não apenas a modalidade de um soberano ou principado. Trata-se “de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas das comunidades, das famílias, dos doentes” (FOUCAULT, 2010a, p. 288).

em Educação, deve-se principalmente por eu encontrar nesse espaço a possibilidade de pensar de outros modos e problematizar questões do nosso tempo, a partir da cultura e do entendimento de que não há respostas definitivas para as questões educacionais contemporâneas. Os Estudos Culturais, “vêm possibilitando entender de forma diferente, mais ampla, mais complexa e plurifacetada a própria educação, os sujeitos que ela envolve, as fronteiras” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54).

Diante do desafio de olhar com outras lentes, pergunto: *Que sentidos de aprendizagem estão presentes no programa Pacto da rede municipal de Novo Hamburgo? E quais as estratégias utilizadas por esse Programa para o governo da população escolar? E como objetivo geral busco: Conhecer e analisar o Programa Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender.* Já os objetivos específicos são:

- a) Problematizar o(s) sentido(s) de aprendizagem que orientam o Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender*; e
- b) Identificar as estratégias de governo utilizadas pelo *Pacto* e analisar como elas operam na vida da população escolar.

A fim de alcançar tais objetivos desenvolvo esta pesquisa através da análise qualitativa de documentos que descrevam/informam sobre o Programa da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS: *Pacto pela aprendizagem: todos temos o direito de aprender*. Com a análise desses documentos foi possível caracterizar os sentidos dados à aprendizagem neste Programa. Ademais, são utilizados também na problematização outros textos e normativas de âmbito nacional e internacional que servem de balizas para entender perspectivas que impulsionam a criação de programas voltados para a aprendizagem, como o *Pacto*.

Essa pesquisa articula os Estudos Culturais com os Estudos Foucaultianos, considerando que o pensamento de Michel Foucault pode ser “um catalizador, um mobilizador, um ativador para o nosso pensamento e nossas ações” (VEIGA-NETO, 2014, p. 16). De sua caixa de ferramentas, utilizo a noção de governo para operar as análises.

Além do pensamento de Foucault, outros autores que utilizam as lentes teóricas do filósofo ou que analisam e discutem suas ideias foram trazidos para a escrita desta dissertação, tais como Dreyfus (2010), Rabinow (2006; 2010), Castro (2006; 2009), Veiga-Neto (1998; 2002; 2003; 2005, 2007, 2008; 2009; 2010; 2014), Popkewitz (2009; 2010), Ball (2013); Rose (1998, 1999, 2006), Lopes (2009; 2010; 2013; 2015), Fischer (2001; 2005; 2007), Traversini (2001; 2003; 2009; 2012) e Nogueira-Ramírez (2009; 2011).

Ainda são úteis às minhas análises o pensamento de Bauman, como algumas de suas noções e metáforas, sejam elas: ambivalência, Estado Jardineiro, Modernidade Sólida e Líquida, que em articulação com as ferramentas de Foucault se estabeleceram com um *molho de chaves* importantes para as fechaduras que cada um dos questionamentos do caminho investigativo propôs.

O desafio que me propus está em deixar suspensas as verdades inventadas pela Modernidade que fabricaram meu olhar sobre a educação e meu fazer docente e deixar-me conduzir pelos caminhos da incerteza, desacomodando-me e problematizando o que está posto. Nesse contexto, vejo-me tomada como parte de minha própria busca, afinal sou atuante e falo deste lugar a ser pesquisado, isto é, o da educação escolar pública.

Não se trata aqui de fazer a defesa ou condenar as estratégias propostas para capturar os sujeitos alunos, ou ainda, prescrever qual seria a linguagem ou sentido adequado: devemos falar de ensino, educação ou aprendizagem? Trata-se, no entanto, de colocar sobre desconfiança, questionar e tensionar alguns discursos que circulam e que estabelecem determinado sentido à educação e, a partir disso, desenvolvem estratégias que deverão objetivar um tipo determinado de sujeito. Com esse entendimento, começo a indagar os sentidos da aprendizagem na Contemporaneidade e como esses sentidos estão engendrados em estratégias de governo direcionadas a população escolar.

Os textos e documentos dessa pesquisa foram selecionados através de dois movimentos: o primeiro me fez olhar para inúmeros materiais que publicitam e dizem da aprendizagem em âmbito nacional ou mundial, os quais são úteis para compreender o cenário educacional contemporâneo. O segundo movimento consiste em analisar os sentidos de aprendizagem e estratégias de governo biopolítico<sup>10</sup> da população escolar em um programa específico: o *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender* da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo. Esse Programa foi criado como consequência das dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos estudantes e o aumento do número de retenções escolares, pensado sob uma rede de proteção social e sob uma gestão democrática, que articulou uma ação intersetorial entre três Secretarias (Secretaria de Educação, Secretaria de Saúde e Secretaria de Desenvolvimento Social). Como resultado deste Programa, houve a diminuição do índice de reprovação (de 10,39% em 2007 para 4,57% em 2011), segundo dados estatísticos da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo (SMED/NH). Além disso, o *Pacto* promoveu o aumento de 52% no número de vagas para

---

<sup>10</sup> Sobre biopolítica e biopoder desenvolverei mais no capítulo *Governo, biopolítica e educação*.

crianças de 0 a 5 anos e oportunizou atendimento em turno inverso a 66% do total de alunos do Ensino Fundamental.

Esse conjunto de materiais que compõe a dissertação foi organizado, (re)agrupado e categorizado de diferentes maneiras, contribuindo para que novos questionamentos fossem feitos e para que o conceito utilizado nas análises não fosse utilizado como chaves que entram em qualquer fechadura, pois quando tentamos abrir diferentes portas com apenas uma chave, incorremos no risco de estar restritos a alguns fenômenos, deixando de lado inúmeras práticas relacionadas ao que está sendo pesquisado (FISCHER, 2007).

Na análise do material de pesquisa, foram surgindo diversos significados, perguntas e dúvidas sobre os sentidos atribuídos para a aprendizagem e as estratégias para governar a população escolar. A decisão por analisar o Programa *Pacto* por desenvolver uma estratégia intersetorial envolvendo três secretarias estabelece um tipo de ação pactual que aciona o governo dos atores desse Programa (alunos, professores e comunidade), visando minimizar o baixo rendimento escolar ou múltiplas repetências de alunos e alunas para incluí-los na ideia de que “todos podem aprender, basta que alguém nos ensine” (CARABAJAL, 2012, p. 12). Essas ações vão além do ensino e aprendizagem, instituindo uma gestão da vida, em estratégias de governo biopolítico.

Nesta perspectiva, divido essa dissertação em três partes. Inicialmente caracterizo determinados contextos e tensões que inspiram e acionam algumas políticas atuais de educação no Brasil, identificando a incidência dessas políticas principalmente no que tange a responsabilidade do Estado com a aprendizagem e o governo da população. Ainda apresento nessa seção os caminhos metodológicos constituídos durante a pesquisa, subdividido em: a experiência do Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender* da rede municipal de Novo Hamburgo/RS, os textos utilizados como material de análise e a construção dos caminhos metodológicos.

No capítulo *Governo, biopolítica e educação* apresento a arte de governar investigada por Michel Foucault, do poder pastoral até a governamentalização do Estado e, ainda, a noção de poder em dois desdobramentos importantes para as análises: corpo-máquina (poder disciplinar) e corpo-espécie (biopoder). Nas seções que seguem neste capítulo, *O Estado da ordem* e *Aprendizagem para a vida toda e Aprendizagem ao longo da vida*, exponho os sentidos da educação engendrados em um Estado Jardineiro até aqueles que circulam na Contemporaneidade. Para isso, utilizo as metáforas de Bauman: *Modernidade Líquida* e *Modernidade Sólida*, a partir delas estabeleço aproximações entre os conceitos do autor e as ferramentas foucaultinas.

No derradeiro capítulo, analiso os sentidos de aprendizagem destacados nos textos analisados sobre o Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender* e as estratégias de governmentação postas em funcionamento pelo *Pacto* a partir desses sentidos. Divido a unidade analítica em três seções. Na primeira delas, intitulada *Aprendizagem: “todos podem aprender basta que alguém os ensine”*, investigo a afinidade do Programa *Pacto* com o movimento Escola Cidadã e, ainda, tenciono o imbricamento de sentidos entre as ênfases do ensino para a aprendizagem no objetivo da educação escolar. Na segunda seção, *Pedagogização da vida: gestão do social e gestão da saúde*, analiso a ocorrência de diferentes fatores como contribuintes para o bom rendimento escolar, isto é, sem se restringir aos relacionados às defasagens no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse viés, a gestão do social (e econômico) e da saúde, para o *Pacto*, constituem fatores determinantes para o aprendizado do aluno. Já na última seção, problematizo o compromisso da comunidade escolar com a aprendizagem e a formação docente como estratégias de governmentação que incidem sobre a conduta de cada um e, ao mesmo tempo, potencializam o sentido de participação democrática em um movimento que põe em evidência como estratégia a tríade: mobilização, participação e articulação.

Ao encerrar essa introdução, faço um convite a quem me lê: ponha-se vivo nessa experiência de leitura que antes foi escrita, nesse lugar no qual faço um exercício sobre mim mesma e uma “dupla promessa: a promessa de desaparecimento e simultaneamente de uma futura aparição. Trata-se de zona de interstício” (FISCHER, p. 131, 2005). Nesse intervalo de escrita, por se tratar de um exercício de pensar, de escrever e de compreender, o qual me transporta do que sou para me recompor, convido a olhar para a luz que coloco sobre aquilo que faz parte de uma época, de uma vida, para que quando se ler seja possível pensar além das minhas palavras. Que se faça dessa leitura ingresso para a abertura de uma senda para um “espaço que não se deixa apanhar por completo, que é de luta, que é de fuga do instituído, que jamais se torna forma fixa” (FISCHER, p. 131, 2005).

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO E APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto o quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Partindo do que nos interroga Foucault – junto com outras perguntas que ainda hei de fazer –, sinto-me, nesse momento, conduzida a um exercício, que, ao mesmo tempo, faz com que eu me familiarize e seja estrangeira nesses percursos investigativos. Isto porque esse movimento de pesquisa, baseado em uma teorização cultural<sup>11</sup>, se relaciona com a metáfora das viagens: “A viagem obriga quem viaja a sentir-se ‘estrangeiro’, posicionando-o, ainda que temporariamente, como o ‘outro’. A viagem proporciona a experiência do ‘não sentir-se em casa’(...)” (SILVA, 2000, p. 88). Esse olhar de fora, como se ainda não conhecesse – sobretudo por estar implicada nesse processo como pesquisadora e vivendo a educação enquanto professora – torna-se imperativo, pois, só assim, exercitando o “separar-se de si” (MEYER; SOARES, 2005, p. 36), é possível perceber esses contextos que me constituem em suas práticas (e teorias), como aprendidos e pesquisáveis.

Seguindo nessa viagem – compreendida aqui como misturas, movimentos, encontros e desencontros (LOURO, 2004) – proponho, neste capítulo, a aproximação de alguns contextos das políticas educacionais que impulsionam a minha análise. Também apresento pesquisas acadêmicas desenvolvidas que partem de motivações e teorizações similares às minhas. Entendendo, ainda, que as “lentes” que optei por utilizar nesta investigação me levam para uma multiplicidade de suspeitas e para o compromisso com uma postura de que não há uma única versão da “realidade”.

Nesse sentido, a “caixa de ferramentas” foucaultiana foi muito útil para organizar os movimentos e deslocamentos dessa pesquisa, onde as “lentes” focalizam processos e práticas que não priorizam um ponto de chegada e que habitam na parcialidade das verdades. Uma pesquisa que inventa uma multiplicidade de caminhos de investigação e uma vontade de curiosidade, “não aquela que procura assimilar o que convêm conhecer, mas a que permite

---

<sup>11</sup> Segundo Meyer e Soares (2005, p.16), essa discussão sobre uma análise cultural e as formas de olhar implica em dizer que “estamos, então assumindo que o que nós vemos é o que aprendemos a ver no interior das linguagens e das representações que nos constituem. Aprendemos a ver e a interpretar o que vemos de muitas formas diferentes e os modos como olhamos e como traduzimos o que olhamos implicam, no mínimo, um duplo e concomitante aprendizado: aprendemos a olhar, a conhecer e definir ‘coisas’ como sendo coisas determinadas e aprendemos a operar com elas, de determinados modos, com e a partir dessas aprendizagens (VARGAS, MEYER, 2003)”. Dito isso, as autoras estão representando esse olhar não como resultado de um modo de entender que tem em sua missão as coisas visíveis, mas sim como uma “relação social, [que] sobrevive na representação” (MEYER, SOARES, 2005, p. 36).

separar-se de si mesmo” (FOUCAULT, 1984, p. 13). A respeito disso, Foucault (1984, p. 13) nos provoca a pensar a atividade filosófica. Segundo ele,

mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado no próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho.

Assim, instigo o leitor a olhar para cenários políticos da atualidade, em especial os contextos e tensões que envolvem algumas políticas públicas voltadas para a educação no Brasil.

Nesta perspectiva, o estudo que segue destacará ainda alguns pontos desenvolvidos por Foucault, sobretudo suas análises acerca do conceito do surgimento da população e de que forma noções como: “caso, risco, perigo, crise”<sup>12</sup> (FOUCAULT, 2008b, p. 81) vão incidindo na condução do Estado. O objetivo não é mais a anulação e extermínio do que, dentro de um gradiente, se distancia da norma, mas a criação de uma série de técnicas que designem o que é esperado a partir de diferentes curvas de normalidade, pelas quais a “operação da normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidades funcionarem umas em relação às outras” (FOUCAULT, 2008b, p. 82) em estratégias que objetivam o governo da população.

A partir das noções de normação, normalização e ambivalência, proponho uma interlocução entre o pensamento de Bauman (1999) e a perspectiva de Foucault (2008b), que, quando estabelece uma análise sobre o que denomina a “arte de governar”, passa por múltiplos poderes que deslocam o sentido do governo/governo: poder soberano – sobre o território – para um poder disciplinar – sobre o indivíduo – chegando ao biopoder – sobre a população<sup>13</sup>. Por fim, apresento como a racionalidade que eu chamo de *governo biopolítico* incide sobre as ações do Estado, ou seja, como as Políticas Públicas e

<sup>12</sup> No Curso dado no Collège de France (1977-1978) – Livro *Segurança, Território e População* – Michel Foucault resalta as noções de caso, risco, perigo e crise tomando como exemplo a epidemia de varíola no século XVIII. A respeito das noções é possível identificá-las como “*distribuição dos casos* diz respeito ao modo como acontecimentos individuais contingentes podem ser situados (distribuídos) na qualificação de um determinado fenômeno coletivo; a noção de *risco*, que remete ao cálculo probabilístico do aumento ou da diminuição de determinadas ocorrências, estimando seus efeitos perniciosos na vida da população; a noção de *perigo*, que se refere à ‘quantificação do risco diferenciado’ (CASTRO, 2006, p. 72) e; por fim, a noção de *crise*, que ‘identifica os fenômenos de escalada, de aceleração, de multiplicação (p.73)’” (GADELHA, 2009, p. 181).

<sup>13</sup> Nessa seção não me dedicarei em descrever as relações de poder e seus desdobramentos, pois esse tema será abordado de modo mais completo no próximo capítulo.



regulamentos governamentais vêm sendo utilizadas pelo Estado para gerenciar a vida da população, especialmente no que diz respeito à estratégia de minimizar as ambivalências.

Nesse capítulo, destaco ainda os caminhos metodológicos e investigativos da pesquisa, percorrendo didaticamente três tópicos: a) conversa com o grupo de pesquisa e outros autores/as que produzem pesquisas similares a minha, buscando mostrar em que posso contribuir/ir além e sobre o que foi/é dito a respeito do tema que estou apresentando nessa dissertação; b) apresentação do Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender* e de determinados dados sobre a educação no município de Novo Hamburgo. Quais os sentidos de aprendizagem que orientam o *Pacto*? E que estratégias são utilizadas pelo Programa para o governo da vida da população escolar? c) apresentação e descrição dos materiais de pesquisa e da metodologia construída para a análise e problematização dos dados. Quais materiais serão produtivos para olhar e analisar o Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender*? Como apresentar e desenvolver os percursos dessa pesquisa? Cada item desses suscita uma pergunta. As perguntas provocam os desdobramentos do que foi pesquisado e corroboram para a organização dessa dissertação.

## 2.1 APRENDIZAGEM NO CENÁRIO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO: CONSIDERAÇÕES E TENSÕES

Ao atingir os cinquenta anos, os que tiverem se saído bem destas provas e se tiverem distinguido em tudo e de toda maneira, no seu agir e nas ciências, deverão ser levados até o limite e forçados a elevar a parte luminosa da sua alma ao Ser que ilumina todas as coisas. *Então, quando tiverem vislumbrado o bem em si mesmo, usá-lo-ão como um modelo para organizar a cidade, os particulares e a sua própria pessoa, cada um por sua vez, pelo resto da sua vida. Passarão a maior parte do seu tempo estudando a filosofia, quando chegar a vez deles, suportarão trabalhar nas tarefas de administração e governo, por amor à cidade, pois que verão nisso não uma ocupação nobre, mas um dever indispensável.* Assim, depois de terem formado sem cessar homens que lhes sejam semelhantes, para lhes deixarem a guarda da cidade, irão habitar as ilhas dos bem-aventurados (PLATÃO, 1993, p. 255). [grifos meus]

Com lentes que focalizam o passado, nesse excerto do livro *A República*, no diálogo entre Sócrates e Glauco sobre justiça através do conhecimento, localizo a ideia de uma educação para o bem do Estado e, conseqüentemente, como seu dever<sup>14</sup>. Para Platão, ao Estado caberia a responsabilidade primeira pela educação dos indivíduos, através da criação de mecanismos direcionados à instrução e um sistema educacional longo em favor da comunidade. Apesar da educação idealizada por ele estar voltada principalmente a formação

<sup>14</sup> Vale ressaltar que a concepção platônica de educação parte de ideário de que somente os sábios podem dirigir o Estado. Portanto, há um postulado de construção de uma elite dirigente e um processo de uma escola excludente que determina um tipo de exclusão social.

de uma elite dirigente do Estado, direcionava-se também a instrução dos cidadãos que o habitavam (LORENZON; JORGE, 2011).

No livro *A República* (séc. IV a. C.), Platão desenvolve a ideia de um Estado baseado na educação dos indivíduos em diferentes funções. Contudo, o seu ideal de cidade (*polis*) não é baseado em princípios democráticos, mas sim aristocráticos, pois era conferido apenas aos melhores a autoridade suprema. Para Platão, era preciso aliar a ciência ao poder, isto é, apenas os filósofos (os legisladores) devem ser os reis, pois conhecem a justiça, ou os reis devem se tornar filósofos afim de encontrá-la. Desta forma, Platão definia que

enquanto os filósofos não forem reis nas cidades, ou aqueles que hoje denominamos reis e soberanos não forem verdadeira e seriamente filósofos, enquanto o poder político e a filosofia não convergirem num mesmo indivíduo, enquanto os muitos caracteres que atualmente perseguem um ou outro destes objetivos de modo exclusivo não forem impedidos de agir assim, não terão fim, meu caro Glauco, os males das cidades, nem, conforme julgo, os do gênero humano, e jamais a cidade que nós descrevemos será edificada. Eis o que eu hesitava há muito em dizer, prevendo quanto estas palavras chocariam o senso comum. De fato, é difícil conceber que não haja felicidade possível de outra maneira, para o Estado e para os cidadãos (PLATÃO, 1993, p. 214).

Nesse sentido, para Strieder<sup>15</sup> (2005), Platão identificava no Estado a função de guardião da educação do cidadão já antecipando, em sua função, uma concepção reguladora do bem estar social, na medida em que ao Estado (ou à cidade) caberia “se preocupar com o número de seus habitantes e planejar a educação dos cidadãos, para que a distribuição das profissões seja harmônica e equitativa”.

Apesar de o Estado, como “grande aparelho regulatório das nações modernas” (BAUMAN; BORDONI, 2016) como conhecemos hoje, ter sido estabelecido apenas no século XV, já no Estado platônico a organização da sociedade exigia uma política demográfica reguladora – planejada e com distribuição de tarefas – pois, de tal modo, toda a população receberia os benefícios a que tem direito e estaria em segurança. No livro *Leis*, Platão caracteriza essa administração do Estado quando salienta que tais cuidados e manutenção caberão aos habitantes e estarão organizadas da seguinte forma:

os astínomos cumprirão o papel de supervisores e pressionarão com multas os negligentes, também zelando pela limpeza de tudo na cidade, além de impedir que

---

<sup>15</sup> Inácio Reinaldo Strieder é professor-adjunto IV da Universidade Federal de Pernambuco e doutor em Teologia pela Wilhelms Universitat Munster, Alemanha (1975). Em 2005 em entrevista para Instituto Humanitas Unisinos (IHU) o professor desenvolveu uma conversa sobre a política social apresentada nos livros *República* e *Leis* de Platão, temática já apresentada em sua comunicação no XII Encontro Nacional de Filosofia da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia – ANPOF, em Salvador, na Bahia. Na entrevista o autor relaciona as ideias de Platão sobre o Estado com os nossos dias. Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/noticias-antiores/1386-o-estado-na-visao-de-platao-entrevista-especial-com-inacio-strieder>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

qualquer particular invada áreas de propriedade, do Estado com o objetivo de construir ou realizar escavações. Esses magistrados terão também que manter vigilância sobre o correto escoamento da água de origem pluvial e os demais assuntos que são de sua competência. Todos esses detalhes – e tudo o mais com que o legislador não é capaz de lidar e omite – os guardiões das leis regulamentarão por meio de decretos complementares, à luz da experiência (PLATÃO, 1999, p. 265).

Esse recuo às ideias de Platão nos dá indícios de que, mesmo nas sociedades mais primitivas, a concepção de um tipo de organização e planejamento que estabelece o que deve ser considerado como perigo ou ameaça à ordem e à segurança já era um processo que vigorava como importante para a manutenção de um funcionamento social dado.

No curso no *Collège de France* (1977-1978) – *Segurança, território e população* – Michel Foucault identifica nos textos de Maquiavel a preocupação com a segurança na soberania – um tipo de manutenção da ordem que não se estabelecia em relação aos súditos, mas em relação ao território em que reinava – do território ou segurança do soberano que reinava nesse território. “Segurança do príncipe: era esse o problema do príncipe, na realidade do seu poder territorial, era esse, a meu ver, o problema político da soberania” (FOUCAULT, 2008b, p. 85).

Com o passar do tempo, na Modernidade, o que se vê não é mais a definição de segurança atrelada à manutenção do território pelo soberano, em vez disso, a segurança se relaciona com a possibilidade de circulação daqueles que fazem parte do território. Assim, estabelecer o controle da circulação, separar o que é permitido, o que é bom ou mal e de que ponto a outro se pode ir de modo que os perigos dessa circulação sejam anulados torna-se uma preocupação. Foucault (1988) nos indica, então, que não é mais a segurança do príncipe e do território que são o mais importante, mas sim a segurança da população e, conseqüentemente, daqueles que a governam.

Com o início da Modernidade, o governo (e a educação) da população passa(m) a transitar de um poder pastoral<sup>16</sup> da Igreja para o poder do Estado, o que também estabelece a ruptura do poder soberano e a emergência de um poder novo, um poder que Foucault vai chamar de disciplinar<sup>17</sup>. Assim através dos intelectuais todo o excessivo do poder foi posto

<sup>16</sup> Para Foucault, as técnicas pastorais inspiraram uma arte de governo e a razão de Estado. Foucault e Bauman convergem, ao atribuir a origem do Estado moderno a essas técnicas pastorais, as quais individualizam e constroem política e culturalmente o sujeito, erguendo todo um saber discursivo das ciências humanas (CASELAS, 2009).

<sup>17</sup> Foucault localiza o poder disciplinar em “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar ‘disciplinas’. Muitos processos disciplinares existem há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não fundamentam numa relação de apropriação dos corpos;

sob a vigilância panóptica<sup>18</sup> de modo a anular as diferenças qualitativas. “A tendência da vigilância unidirecional é obliterar diferenças individuais entre seus objetos, substituir variedades qualitativas por uma uniformidade quantificável” (BAUMAN, 2010, p. 73). Conforme observa Bauman (2010), o que se via nas técnicas de controle do Estado era a secularização das técnicas pastorais e proselitistas, tornado o objetivo de governo – a serviço do Estado – ainda mais abrangente e ambicioso. Isso significava que “aos súditos foi negada não só sua capacidade de chegar a Deus; recusou-se a eles sua capacidade de viver a vida humana sem vigilância, assistência e intervenção corretiva daqueles que tinham conhecimento de causa” (BAUMAN, 2010, p. 77).

Essa nova racionalidade do Estado diverge do poder soberano: o poder único que investia sobre a vida “de cima para baixo” (FOUCAULT, 1988), aplicando-se sobre um Estado administrado, no qual as fronteiras e os limites de território necessitam de um bom governo, que ocupe-se com a vida dos súditos (população) aqui na terra. Nessa nova arte de governar, “a multiplicidade dos indivíduos já não é pertinente, a população, sim” (FOUCAULT, 2008b, p. 56).

Para viver como população, todo indivíduo estaria firmando um contrato social com o Estado, viver como população implica, desse modo, não resistir à regulação ou escapar do dispositivo pelo qual a população existe. Neste sentido, a população está

na base tanto da riqueza como do poderio do Estado, é algo que só pode ocorrer, claro, se ela é enquadrada por todo um aparato regulamentar que vai impedir a emigração, atrair os imigrantes, beneficiar a natalidade, um aparato regulamentar que também vai definir quais são as produções úteis e exportáveis, que vai estabelecer também os objetos a serem produzidos, os meios de produzi-los, os salários também, que vai proibir o ócio e a vagabundagem. Em suma, todo um aparato que vai fazer dessa população, considerada portanto princípio, raiz, de certo modo, do poder e da riqueza do Estado, que vai garantir que essa população trabalhará como convier, onde convier e em que convier (FOUCAULT, 2008b, p. 90).

Portanto, quando há o deslocamento de uma concepção soberana para uma ideia de governo do Estado, a população emerge como problema jurídico, político e técnico, e a partir

---

é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes” (FOUCAULT, 2008b, p. 133).

<sup>18</sup> Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2008a) explicita mecanismos de vigilância e dentre eles destaca a figura arquitetural do Panóptico de Bentham. Segundo Foucault, o Panóptico é um dispositivo que “organiza unidades espaciais que permitem ver sem ser visto para reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar da luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha” (p. 165-6).

disso uma série de saberes são estabelecidos como necessários ao conhecimento e controle da população.

Nessa conjuntura, os fenômenos urbanos passam por profundas mudanças em seu modo de vida, tais como: a explosão demográfica determinada pela intensa imigração em direção às cidades; transformações nos modos de produção, do agrícola para atividades em oficinas e lojas de mercadores; intensificação das trocas mercantis e dos processos de acumulação monetárias; e o surgimento de uma nova classe: a burguesia (BUJES, 2010).

Com o desenvolvimento e a organização da vida nas cidades há a necessidade de antecipar os acontecimentos que poderiam vir a surgir. O que está em questão nesse momento são a segurança e a possibilidade de circulação da população com o mínimo de riscos e, com isso, a ênfase não é mais tanto o corpo de cada indivíduo, como no poder disciplinar, mas o conjunto da população. Esse planejamento das cidades será destacado por Foucault (2008b) como uma técnica vinculada ao problema da segurança, da segurança da população, pois

enquanto a soberania capitaliza um território, colocando o problema maior na sede do governo, enquanto a disciplina arquiteta um espaço e coloca como problema essencial uma distribuição hierárquica e funcional dos elementos, a segurança vai procurar criar um ambiente em função de acontecimentos ou de séries de acontecimentos ou de elementos possíveis, séries que vai ser preciso regularizar num contexto multivalente e transformável (FOUCAULT, 2008b, p. 27).

Neste sentido, Foucault (2008b) nos mostra um deslocamento de um código de sistema legal – que consistia em criar uma lei e aplicar uma punição – e de um mecanismo disciplinar – que enquadra por mecanismos de vigilância e de correção através de uma série de técnicas e diagnósticos visando à transformação dos indivíduos – para um dispositivo de segurança. No entanto, o dispositivo de segurança (moderno) não exclui o conjunto de leis ou o poder disciplinar, ao contrário disso, “a segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente da segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina” (FOUCAULT, 2008b, p. 14).

Os dispositivos de segurança atuam de maneira global em um conjunto de fenômenos, tais como: o roubo, a escassez, as doenças, o desemprego, a fome, assim como outros acontecimentos que afetam a vida da população. Através de seus mecanismos, esses dispositivos, irão se exercer prevendo os acontecimentos prováveis e estabelecendo, por meio de relações de poder e dos cálculos de custos, aquilo que é proibido ou permitido – o limite do que é aceitável – instituindo que após certas medidas não se possa ir.

A segurança tem por finalidade maximizar o que é positivo – como circular na cidade da melhor forma possível – e minimizar os riscos e/ou inconvenientes – furtos e doenças, por exemplo – tendo clareza, contudo, que jamais as intempéries serão totalmente suprimidas. Outro ponto importante dos dispositivos de segurança está em trabalhar com o futuro, nem uma função estagnada visando a perfeição, “mas vai se abrir para um futuro não exatamente controlado nem controlável, não exatamente medido nem mensurável, e o bom planejamento da cidade vai ser precisamente: levar em conta o que pode acontecer” (FOUCAULT, 2008b, p. 26).

De todo modo, o que se vê através dos mecanismos de segurança é a regulação de processos que fazem parte da vida da população – modulação da pobreza e da riqueza, cálculos da natalidade e longevidade e a capacidade dos indivíduos para o trabalho e outras coisas mais – e, com a ampliação das formas de controle, a “governamentalização do Estado” e das tecnologias para o exercício do domínio político (ROSE, 1999). Para Rose (1999, p. 37), o governo da população depende em primeiro lugar do conhecimento que produzimos sobre ela, uma vez que “o governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável”. Em segundo lugar, para governar é exigido um conhecimento muito específico, em que seja possível fazer cálculos e destacar alguns traços de uma determinada população. Esse conhecimento vai atuar nos fenômenos da vida da população de maneira exata (materiais como: relatórios, mapas, gráficos, estatísticas e outros mais), transformando acontecimentos, “tais como um nascimento, uma morte, um casamento, uma doença, o número de pessoas que vivem nesta ou naquela casa, seus tipos de trabalho, sua dieta, riqueza ou pobreza – em materiais sobre os quais o cálculo político possa trabalhar” (ROSE, 1999, p. 37).

Portanto, caso, risco, perigo e crise são noções que vão estabelecer toda uma série de técnicas de intervenção. Ao contrário do sistema disciplinar<sup>19</sup>, através dessas noções, a intervenção não se dá pela anulação dos que estão distantes da norma ou pela exclusão dos que são estranhos ou anormais a ela, mas sim pela consideração de todos, de toda a população. A distribuição do que é normal, em doenças ou infecções, por exemplo, vai levar em consideração diferentes especificidades, “que permitirá de certo modo desmembrar as diferentes normalidades umas em relação às outras” (FOUCAULT, 2008b, p. 82). Neste caso, nas técnicas de segurança, não será a norma que vem primeiro (poder disciplinar), mas “uma

---

<sup>19</sup> Para Foucault (2008b) o que é primeiro “na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma” (2008b, p. 75), pois em um caráter prescritivo a norma determina e identifica o normal e o anormal e, deste modo, o filósofo indica que o que acontece nas técnicas disciplinares seria muito mais uma normação do que uma normalização.

coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras” (FOUCAULT, 2008b, p. 83), não se trata mais de uma normação, mas de uma normalização, sendo através do normal que a norma se deduz e desempenha seu papel operatório (FOUCAULT, 2008b).

Ao Estado moderno cabe manter o controle das populações dispersas e desenvolver estratégias que estabeleçam obrigações “explícitas de pagar impostos e, implicitamente, exerce o controle social” (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 58,). Assim, a segurança age no cuidado e na preservação da vida da população, em troca, a restrição de suas liberdades, a obediência a suas normativas, o pagamento adequado de seus tributos.

No nível dos mecanismos, técnicas e tecnologias de poder desenvolvidos para a regulação do Estado, Foucault (2010b, p. 203) identifica entre os séculos XVII e XVIII técnicas essencialmente voltadas para o corpo, ao corpo individual, algo como: “sistemas de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escrituras e relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia disciplinar do trabalho”. Na segunda metade do século XVIII, Foucault, destaca uma segunda forma de poder, não mais um poder individualizante sobre o corpo, mas um poder massificador, um poder voltado para a vida da população: “uma biopolítica da espécie humana” (FOUCAULT, 2010b, p. 204). A instalação do biopoder traz a aplicação dos mais variados e requintados sistemas de regulação, processos, instituições de certidões de nascimento, certidões de óbito, taxa de reprodução e, outros voltados a causas econômicas e políticas como registro de propriedade e de terra, licenças de comércio, construção e produção (BAUMAN; BORDONI, 2016). Além disso, ainda que não pertença ao mesmo nível, o poder disciplinar e o biopoder não se excluem, um está articulado ao outro.

Para o governo das populações, no século XVII, muitas instituições são destacadas como importantes nesse processo – hospital, escola, quartel, oficina, etc (FOUCAULT, 2010b) – de vigilância e treinamento do poder disciplinar, ainda que as disciplinas possam “ultrapassar o âmbito institucional e local em que são consideradas. E, depois, elas adquirem facilmente uma dimensão estatal em certos aparelhos como a política” (FOUCAULT, 2010b, p. 210). Na Modernidade, essas instituições tornam-se essenciais, pois estabelecem uma norma que constitui o sujeito para uma forma de vida aceitável que ganhe *status* de cidadania para essa sociedade. Uma norma que primeiramente o naturalize e deixe desbastado “de toda estranheza e afinal subjugada — ou seja, só de uma forma em que possa ser plenamente traduzida na linguagem da escolha racional” (BAUMAN, 1999, p.235).

Esse destaque acerca de instituições e maquinarias de Estado é útil para identificar a educação em relação ao poder disciplinar e ao biopoder. A instituição escolar é constituída a

partir de inúmeros mecanismos que são tanto normativos como normalizadores – currículo, avaliação, parecer descritivo, censo escolar, entre outros. Assim, tanto as técnicas disciplinares quando as biopolíticas se transpassam em ações que buscam o governo da população. Lembrando que, ainda que Platão já identificasse um papel potente na educação para a formação do cidadão de acordo com a *polis* (o Estado), é na escola moderna que os preceitos ordenadores e disciplinares vão ser trazidos à luz de um sentido *pedagogizante* que vise à emancipação do indivíduo em um “processo educativo visto, pois, como um cultivo dos seres humanos, preparando-os para emancipar-se do jugo da natureza e dos outros seres humanos” (GALLO, 2013, p. 1).

Na atualidade, Gadelha (2009) identifica essa normação disciplinar, como um ato prescritivo que na função pedagógica e educacional opera a normalização disciplinar dos alunos, dos professores e das famílias (comunidade escolar). Por outro lado, o autor aponta que há uma relação da escola com a normalização reguladora que está implicada na biopolítica. Nesta relação, a escola e/ou a educação escolar é acionada como elemento constitutivo e auxiliar de ações destinadas à vida dessa população. Por esse motivo, o autor dá destaque a dois tipos de intervenções biopolíticas que transpassam a escola. Em primeiro lugar programas e campanhas que envolvem o cuidado com a saúde da população<sup>20</sup>, ações voltadas ao universo do trabalho – como o Jovem Aprendiz PRONATEC nas políticas públicas e o *Junior Achievement*<sup>21</sup> na iniciativa privada – e a segurança pública – em campanhas como as de prevenção às drogas. Em segundo lugar, identifica que a educação, a pedagogia e a escola

acolhem, reproduzem e reforçam determinadas prescrições normativas, hábitos e condutas estritamente vinculadas à regulamentação e ao controle dos fenômenos inerentes à população, mas provindos de outras instituições e/ou setores sociais, tais como a indústria, a igreja, associações classistas, corporativas e comunitárias, etc. (GADELHA, 2009, p. 180).

<sup>20</sup> Um exemplo de programas e campanhas que visam interferir na saúde da população e articulam as escolas é a campanha de Mobilização da Educação Zika Zero nas escolas. Como o Brasil enfrenta uma epidemia de microcefalia (má-formação do cérebro de bebês) provocada pelo zika vírus, transmitido pelo mosquito *Aedes Aegypti*, o governo federal deflagrou ampla mobilização de agentes de saúde, militares, servidores e autoridades em nova fase que passa a abranger também o sistema público de ensino. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/saude/2016/02/mobilizacao-da-educacao-zika-zero-sera-permanente-afirma-ministro-da-saude>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

<sup>21</sup> O *Junior Achievement* é uma “associação educativa sem fins lucrativos, mantida pela iniciativa privada, cujo objetivo é despertar o espírito empreendedor nos jovens, ainda na escola, estimulando o seu desenvolvimento pessoal, proporcionando uma visão clara do mundo dos negócios e facilitando o acesso ao mercado de trabalho”. É uma ação que busca integrar empresas, escolas (públicas e privadas) e alunos, sendo mantida pela participação de voluntários e por pequenas, médias e grandes empresas. Disponível em: <<http://www.juniorachievement.org.br/jabr/junior-achievement/institucional>>. Acesso em: 3 abr. 2016.



Nesta dissertação, marcarei um terceiro lugar que não exclui os apontados por Gadelha, mas que os complementa operando estratégias que caracterizo como *governo biopolítico*. Este governo, que atua através de ações sobre as ações alheias, funciona a partir de práticas que condicionam os sujeitos conforme a norma vigente no sistema escolar – devido à múltipla repetência ou à evasão – dessa maneira são ações normativas – esquadriham e fazem de cada um, um caso – ao mesmo tempo em que são normalizações biopolíticas, ao passo que interferem na vida do sujeito em toda sua extensão.

Isto posto, o que pretendo, além do já dado no diálogo com algumas noções Foucaultianas – normação, normalização e segurança –, é estabelecer aproximações com contextos do cenário político nacional e/ou internacional que desenvolvem, através de algumas práticas, estratégias de governo que são caracterizadas por sentidos de aprendizagem na atualidade e que expressam determinadas formas de condução da vida da população que estão imbricadas com formas características da normação, da normalização biopolítica e dos dispositivos de segurança, assim como: avaliações, índices, pactos, resultados, categorizações, campanhas, programas, entre outros que serão identificados a seguir.

As políticas públicas<sup>22</sup> direcionadas à educação no Brasil, em sua grande maioria, partem do conhecimento dos riscos socioeconômicos que implicam na condição de não aprendizagem dos alunos brasileiros. Ainda que essa preocupação não seja nova, nas últimas décadas o movimento de democratização do conhecimento e do acesso e permanência na escola movimentou o contexto educacional brasileiro promovendo uma maior atenção também à qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas do país e não apenas ao acesso.

Nesse contexto, há um deslocamento de sentido que passa do lema: “todos na escola” para outro mais abrangente: “todos na escola aprendendo”, e essa mudança de ênfase determina a qualidade um poderoso *status* e uma polissemia de perspectivas. Para Alvarse (2013, p. 142), no âmbito educacional, a qualidade pode estar relacionada ao resultado, porém em outro extremo “a qualidade da educação escolar vai manifestar-se no acesso, permanência e conclusão de uma determinada etapa”. Outro sentido da qualidade identificado pelo autor, e passível de ser indicado como distante do meritocrático, é a qualidade como possibilitadora da “igualdade de resultados do processo de escolarização”. Nessa perspectiva política voltada

---

<sup>22</sup> Políticas Públicas são aqui entendidas através do que indicam Farenzena e Luce (2014), como programas de ação pública, ou seja, como dispositivos político-administrativos coordenados em torno de objetivos explícitos. Sendo assim, são “compreendidas como espaços de construção de sentido, as políticas públicas não se reduzem à estratégia de organizacionais, pois são um elemento da participação política” (FARENZENA; LUCE, 2014, p. 196).

para o social, a qualidade funcionaria como possibilitadora da igualdade de oportunidade e de justiça, no entanto “talvez a justiça para disputar quem será o ‘melhor’, recoloca o problema da diferenciação entre os alunos” (ALAVARSE, 2013 p. 142). E, por último, a qualidade pode dar ênfase à finalidade principal da escola: a aprendizagem, e nessa definição a qualidade torna-se “bandeira de igualdade de resultados – pelo menos de alguns resultados, como é a proficiência em leitura – ao final da permanência na escola obrigatória, quando não deveriam existir diferenças entre seus concluintes” (ALAVARSE, 2013 p. 142).

Assim, a qualidade (ou as variadas expectativas sobre a qualidade) na educação nos dá pistas sobre os sentidos de aprendizagem que estão sendo acionados nos processos de governamento da população escolar na Contemporaneidade. Nas pegadas de Alavarse (2013), por exemplo, é possível distinguir a noção de aprendizagem tanto como articuladora da mobilidade social e da igualdade como uma concepção que encaminha para um viés competitivo, seletivo e meritocrático.

A *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*, ocorrida na Tailândia, em 1990, mapeou duas características que se tornam comuns nas políticas educacionais de muitos países, tais como: a educação como indispensável para o crescimento econômico e a preocupação com a qualidade que vem sendo aferida nas provas e avaliações externas (MACHADO; ALAVARSE, 2014), que são influenciadas em larga medida por organizações mundiais, tais como: o Banco Mundial, a ONECD (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), entre outras.

Tendo em vista tal conjectura, é possível dizer que há em comum em alguns países, tanto os emergentes quanto os desenvolvidos, uma forte preocupação com a perspectiva econômica, haja vista que, na Contemporaneidade, para o desenvolvimento dos países, todos os sujeitos devem estar incluídos como consumidores e partícipes do jogo capitalista neoliberal e, para isso, cada vez mais devem desenvolver certas competências que o permitam ser empreendedores de si (GADELHA COSTA, 2009). A educação, no rastro desse sentido, tem sido posicionada na centralidade do desenvolvimento da nação, isso pode ser observado no *Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020*, quando afirma que:

nações desenvolvidas ou em desenvolvimento investem no que acreditam ser as melhores formas de elevar a aprendizagem escolar. Elas prescindem de uma melhor formação de sua força de trabalho para garantir o crescimento econômico com o desenvolvimento sustentável e entendem que a escola seja o melhor caminho para atingir esse objetivo (BRASIL, 2011a, p. 3).

Frente a isso, também pode ser citado o documento denominado *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos* (2010)<sup>23</sup>, no qual o Banco Mundial promove um balanço de políticas educacionais implementadas no Brasil nos últimos vinte anos. Neste documento, a educação é nomeada como possibilitadora de ações a favor do crescimento econômico a partir da força de trabalho e como redutora da desigualdade social. Desse modo, a educação assume o papel de redutora da pobreza e formadora de mão de obra para atender as exigências da sociedade contemporânea. O documento *Prioridades y Estrategias para la Educación: Estudio Setorial del Banco Mundial* (1996, p. 1) reforça essa preocupação quando determina que:

a estratégia do Banco Mundial para a redução da pobreza se concentra na promoção de uma utilização produtiva do trabalho, que é o principal trunfo dos pobres, e a prestação de serviços sociais básicos para os necessitados. Os investimentos em educação contribuem para a acumulação de capital humano que é essencial para alcançar rendimentos mais elevados e crescimento econômico sustentado. A Educação, especialmente a educação básica (inferior primário e secundário), ajudando a reduzir a pobreza através do aumento da produtividade dos pobres, reduzir a natalidade e melhorar a saúde e proporcionar às pessoas com as habilidades que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade. De modo mais geral, a educação ajuda a fortalecer as instituições civis, para construir capacidade nacional e promover a boa governação, que são elementos essenciais para a implementação de políticas econômicas e sociais sólidas.<sup>24</sup>

Na prática discursiva do Banco Mundial, enquanto atribui como função da educação a diminuição da desigualdade social, parece dar a aprendizagem escolar duas unidades de valores: ao mesmo tempo em que estabelece como essencial o investimento nas competências e no capital humano<sup>25</sup>, contingências próprias do capitalismo neoliberal, o texto do documento também qualifica a educação como promotora da igualdade social. Nesse caso, o acesso à escola aumentaria os níveis de escolarização da população, capacitando os sujeitos a atuarem de forma crítica, comprometida e autônoma na construção de uma sociedade mais

<sup>23</sup> Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download &gid=7289&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7289&Itemid=)>. Acesso em: 26 fev. 2015.

<sup>24</sup> Tradução minha do seguinte texto: *La estrategia del Banco Mundial para reducir la pobreza se concentra en la promoción del uso productivo del trabajo, que es el principal activo de los pobres, y en la prestación de servicios sociales básicos a los necesitados. Las inversiones en educación contribuyen a la acumulación de capital humano que es esencial para lograr ingresos más altos y un crecimiento económico sostenido. La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad. De modo más general, la educación contribuye a fortalecer las instituciones civiles, a crear una capacidad nacional y a promover el buen gobierno, que son elementos esenciales para la implantación de políticas económicas y sociales racionales.*

<sup>25</sup> De acordo com Veiga- Neto e Saraiva (2009, p. 199) “aprender a aprender significaria tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que, segundo Foucault [...], é chamado de capital humano pelo neoliberalismo”. Desse modo, gerenciar o capital humano seria organizar estratégias para desenvolvê-lo e multiplicá-lo cada vez mais.

desenvolvida. Além do mais, a educação é apresentada como estratégia de governo biopolítico para a redução da pobreza, na medida em que, como lista o documento, a educação seria possibilitadora de uma conscientização que possibilitaria a redução da natalidade e a melhora da saúde das pessoas em condição de vulnerabilidade social.

Cabe lembrar que Castro (2011) indica que mesmo antes da criação do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* (FUNDEF) em 1998<sup>26</sup>, algumas estruturas jurídicas já asseguravam a todos os brasileiros as condições formais para ser exercido seu direito à educação, em especial o direito ao Ensino Fundamental. Dentre estas estruturas, é possível citar a Constituição Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), a Emenda Constitucional nº 14/1996<sup>27</sup> e, ainda, um conjunto de normas infraconstitucionais e resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Além disso, a criação de alguns programas demonstra o envolvimento político público com a qualidade da aprendizagem escolar e da vida da população no país. O *Pacto pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), criado em 2012, firma um compromisso entre governo federal, Distrito Federal, estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, o que está também expresso na Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 que determina a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014b, p. 58). Ainda, nos materiais de divulgação do programa PNAIC é posto que

o Brasil alcançou um patamar inédito na sua história, com grandes avanços econômicos e sociais. Na educação, amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhora ano a ano os índices de qualidade e desempenho da escola pública. Mas ainda temos grandes desafios a enfrentar. Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente

---

<sup>26</sup> O FUNDEF tinha como objetivo imediato a garantia de um gasto mínimo por aluno e estabelecer um piso salarial para o magistério. A criação do fundo também determinou o que é de competência dos estados, DF e municípios em suas responsabilidades para arcar com os recursos necessários para a constituição do FUNDEF (CASTRO, 2011). Em 2006, a Emenda Constitucional nº 53, que alterou os art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, substituiu o FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O principal avanço do FUNDEB em relação ao FUNDEF foi sua abrangência, ao incluir as matrículas da Educação Infantil tornou-se um fundo abrangente a toda Educação Básica e, portanto, não ficou apenas vinculado ao Ensino Fundamental, como antes era o FUNDEF.

<sup>27</sup> Esta emenda constitucional modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias e aborda os seguintes temas: responsabilidade, oferta, financiamento e recursos da educação pública.

Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2014.

alfabetizadas. *Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país* (BRASIL, S/D, p. 6)<sup>28</sup>.

A educação, assim, é apresentada como a oportunidade de um “futuro melhor para o país” e, pela progressão continuada<sup>29</sup> das crianças até o 3º ano do ensino fundamental, o PNAIC estabelece o governmentamento da aprendizagem da infância desenvolvendo ações que, dentro das curvas de normalidade, todos estejam próximos da norma. Nessa expectativa, os sujeitos serão tomados uns em relação aos outros (GADELHA, 2009) em uma normalização biopolítica onde haverá

um assinalamento do normal e anormal, um assinalamento das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis. Temos então algo que parte do normal e se vale de certas distribuições consideradas, para dizer de alguma maneira, como mais normais ou, em todo caso, mais favoráveis que outras. E essas distribuições servirão de norma. A norma é um jogo dentro das normalidades diferenciais. O normal é o primeiro e a norma se deduz dele, ou se fixa e cumpre seu papel operativo a partir do estudo das normalidades (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2006, p. 73).

A criação de programas como o PNAIC vai além de um estabelecimento de normas disciplinares – todas as crianças devem ser esquadrihadas e diagnosticadas através de avaliações formativas na escola e pelas medidas estabelecidas pelas avaliações externas<sup>30</sup> para comprovar que estão na norma de aquisição das habilidades de leitura e de escrita ao final do 3º ano do ensino fundamental –, pois são programas voltados ao investimento na economia do Estado e nas condições melhores de vida de uma população, e é dessa forma que “são ações

<sup>28</sup> Grifos meus.

<sup>29</sup> O PNAIC estabelece que as crianças do primeiro ciclo da alfabetização, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental deve ter um ciclo ininterrupto de 600 dias letivos que respeite “os diferentes ritmos das crianças e, ao mesmo tempo, assegurando que, ao final dos 600 dias letivos, todas as meninas e meninos estejam alfabetizados” (2012, p. 21). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 4 mar. 2016.

<sup>30</sup> Dentre os exames aplicados pelo INEP na Educação Básica brasileira podem ser destacados: a Provinha Brasil - avaliação diagnóstica da alfabetização realizada com crianças matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que é composto por três avaliações em larga escala: 1) Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB: abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio; 2) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (também denominada "Prova Brasil"): trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal; 3) Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. Ainda podem ser citados o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o *Programme for International Student Assessment* (PISA), que também são coordenados pelo INEP. Informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 maio de 2015.

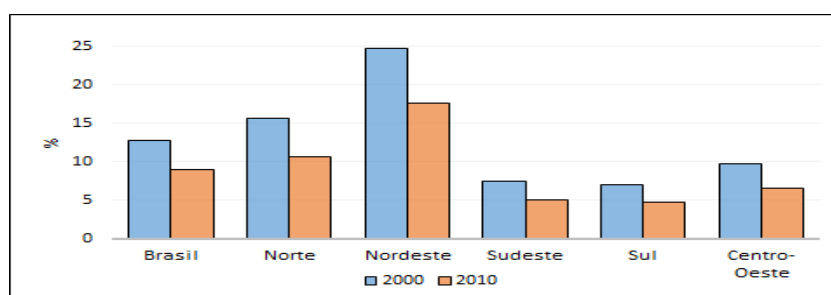
biopolíticas sobre grupos sociais específicos e sobre os quais o Estado precisa agir de forma preventiva” (LOPES; RECH, 2013, p. 2017).

Além de preventivas, as ações estabelecidas pelo PNAIC são ações interligadas a processos de inclusão social próprios de um governo biopolítico correlato a um sentido de qualidade da educação que visa à igualdade de oportunidade. De acordo com isso, “ora podemos tomar a inclusão no sentido de trazer para dentro aquele que está fora (o excluído), ora podemos tomar a inclusão no sentido de incluir o já incluído (in/excluído)” (LOPES; RECH, 2013, p. 217). Segundo as autoras, o desafio está em perceber que ora a biopolítica “pode tomar a vida como sujeito e ora pode tomar a vida como objeto das políticas” (LOPES; RECH, 2013, p. 217). Assim, as crianças que são o alvo do Programa viram os sujeitos e objetos do poder político, da biopolítica, havendo com isso uma inter-relação entre a vida e a política. Essa interversão política na vida da população também é percebida nas taxas de controle do analfabetismo manifestas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que são descritos nos manuais do PNAIC da seguinte forma:

Entre 2000 e 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil, até os 8 anos de idade, caiu 28,2%, com variações entre os estados da federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8% (IBGE 2010). Apesar deste avanço, constata-se no mesmo Censo (IBGE 2010) que há variações regionais importantes, chegando a taxa de analfabetismo a 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste. Cabe ressaltar, entretanto, que os dados utilizados pelo IBGE para apurar estas taxas são provenientes de uma pergunta simples, feita ao informante do domicílio recenseado: “a criança sabe ler e escrever?”. Esta pergunta não reflete o que entendemos por alfabetização, indica que o problema é mais amplo e manifesta-se em diferentes intensidades em todo o país (BRASIL, S/D, p. 19).

Os gráficos abaixo fazem uma demonstração do que logo acima foi exposto, pois comparam as regiões por níveis de analfabetismo (Gráfico 1) e as regiões por níveis de pobreza (Gráfico 2).

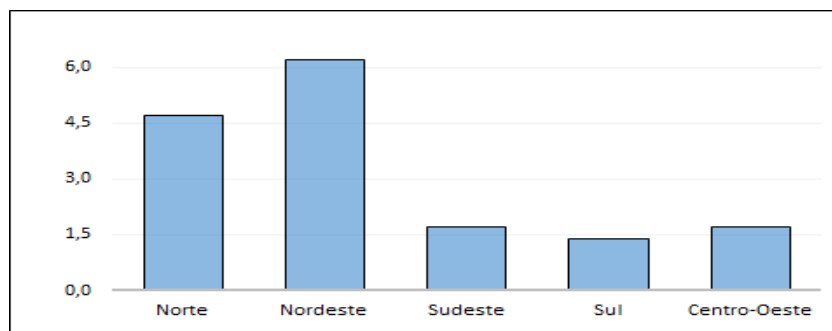
GRÁFICO 1: Taxa de analfabetismo das pessoas com 10 anos ou mais de idade



Fonte: IBGE, Censo demográfico 2000/2010<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

GRÁFICO 2: Severidade da pobreza e da extrema pobreza por regiões brasileiras



FONTE: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)<sup>32</sup>.

O IBGE, como uma instituição que fornece dados sobre a vida da população brasileira, apresenta um quadro que mostra que grande parte da população ainda está excluída do processo de escolarização, pois permanece analfabeta, caracterizando o que Bauman (1998) chama de os excluídos do jogo, os estranhos, uma vez que em uma sociedade como a nossa, guiada pelo mercado, os jogadores incapazes são aqueles que não conseguem permanecer no jogo.

Na Contemporaneidade, onde todos devem participar do jogo econômico, a preocupação está em incriminar os problemas produzidos socialmente (BAUMAN, 1998), visto que, para viver nos nossos dias, em uma Modernidade que Bauman chamará de fluida/líquida<sup>33</sup>, é preciso eliminar as impurezas daqueles que são estranhos e falhos e não se encaixam no quadro cognitivo, moral ou estético desse mundo. Voltando aos dados do IBGE sobre o analfabetismo no Brasil, é possível afirmar que as regiões com o maior número de analfabetos são aquelas com os índices mais elevados de pobreza e, para Bauman (1998, p. 59),

cada vez mais ser pobre é encarado como um crime; empobrecer, como o produto de predisposições ou intenções criminosas – abuso de álcool, jogos de azar, drogas, vadiagem e vagabundagem. Os pobres, longe de fazer jus a cuidado e assistência, merecem ódio e condenação – como a própria encarnação do pecado.

<sup>32</sup> Neste gráfico, foi utilizado o deflator Índice Nacional de Preço ao Consumidor (INPC), tendo por base a linha de extrema pobreza de R\$ 70,00 e a de pobreza de R\$ 140,00 em junho de 2011. Estes dados estão disponíveis em: <[http://www.fdc.org.br/hotsites/mail/livro\\_objetivos\\_desenvolvimento\\_sustentavel/objetivo/erradicar-a-pobreza.html](http://www.fdc.org.br/hotsites/mail/livro_objetivos_desenvolvimento_sustentavel/objetivo/erradicar-a-pobreza.html)>. Acesso em: 02 fev. 2016.

<sup>33</sup> Em entrevista, Bauman explica sua preferência em dar ênfase à metáfora da liquidez, Modernidade Líquida em detrimento do uso do termo pós-modernidade. “Uma das razões que passei a falar em ‘Modernidade Líquida’ em vez de ‘pós-modernidade’ (meus trabalhos mais recentes evitam esse termo) é que fiquei cansado de tentar esclarecer uma confusão semântica que não distingue sociologia pós-moderna de sociologia da pós-modernidade, entre ‘pós-modernismo’ e ‘pós-modernidade’. No meu vocabulário, ‘pós-modernidade’ significa uma sociedade (ou, se prefere, um tipo de condição humana), enquanto que ‘pós-modernismo’ se refere a uma visão de mundo que pode surgir, mas não necessariamente, da condição pós-moderna” (BAUMAN *apud* PALLARES-BURKE, 2004, p. 321).

Eles são o refugio do jogo. No caso dos excluídos dos processos de aprendizagem escolar ou que escolhem não participar dele, as consequências no plano econômico segundo Alheit e Dausien (2006) podem ser as anunciadas nas previsões “futuristas” da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), ou seja, o subemprego dos recursos humanos e o crescimento dos encargos da assistência e no plano social, a alienação dos indivíduos e a decomposição da infraestrutura social. Na Modernidade Líquida, onde aprendizagem se dá ao longo da vida e extrapola o espaço institucionalizado pela escola, ser não aprendente ou analfabeto implica em aumentar o isolamento em relação ao mundo do conhecimento.

Portanto, os que estão fora do “pequeno número de ‘ganhadores’ sobre quem pesa, aliás, o veredicto de uma aprendizagem ‘sem fim’” (ALHEIT; DAUSIEN 2006, p. 185), dentro de uma ordem da educação contemporânea, serão ambivalentes em relação à normalização biopolítica da população. O ambivalente, entretanto, – pobre, analfabeto, desempregado, drogado – estão a cada dia menos vinculados a responsabilidade Estatal e cada vez mais direcionados a sistemas de privatização de suas ambivalências.

A ambivalência, para Bauman (1999, p. 23), na Modernidade Sólida, foi estabelecida quando, no desejo de classificar, calcular probabilidades e manter a ordem, é gerada a desordem. A ambivalência é “o refugio da ordem”, é o caos, é uma “preocupação e cuidado da era moderna, uma vez que, ao contrário de outros inimigos derrotados e escravizados, ela cresce em forma a cada sucesso dos poderes modernos. Seu próprio fracasso é que a atividade ordenadora se constrói como ambivalência” (BAUMAN, 1999, p. 23). Foucault (2004, p. 494) identifica no século XVIII uma rejeição ao louco na sociedade, “no interior da família, no interior da cidade, na sociedade, tornou-se [o louco] literalmente intolerável”. Assim, quando o Foucault identifica a norma na sociedade moderna e analisa a produção dos anormais – delinquentes, crianças masturbadoras, loucos – apesar de não destacar o termo ambivalência como uma noção em suas pesquisas, é possível dizer que o conceito de ambivalência proposto por Bauman parece aproximado às noções foucaultinas.

Na atualidade, as ambivalências foram privatizadas, transformadas de algo socialmente construído pela experiência da Modernidade para algo pessoal e individual. A ambivalência passou do domínio público para o privado, sendo

agora, em larga medida, uma questão pessoal. Como tantos outros problemas sociais globais, este deve agora ser atacado individualmente e resolvido, se o for, com meios privados. A obtenção de clareza de propósito e sentido é uma tarefa individual e uma responsabilidade pessoal. O esforço é pessoal. E igualmente o fracasso do



esforço. E a culpa pelo fracasso. E a consequente sensação de culpa (BAUMAN, 1999, p. 205).

O Estado protetor<sup>34</sup> está esmaecido, pois essa é “uma formação social/política/econômica singularmente inadequada para uma era dominada pelos valores pós-modernos da novidade, da mudança rápida (de preferência inconsequente e episódica), do desfrute individual e da opção de consumo” (BAUMAN, 1999, p. 296). O Estado protetor, voltado à tarefa de conhecer, ordenar e definir o que era necessário para os seus governados e para o controle social, garantia uma condição de segurança e uma dependência na “qual era possível relaxar e ser levado pela corrente”, porém tal proteção é enfraquecida, “perde a coesão e se torna líquida” (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 27).

Com a perda desta coesão e com a ênfase na Modernidade Líquida, as pessoas são culpabilizadas por sua própria “sorte” e cada um de nós é chamado à participação solidária (BAUMAN, 1998) fazendo das ambivalências da sociedade responsabilidades privadas. Ao distinguir os que fazem daqueles que sabem, a sociedade cria o especialista, aquele que detém uma especialização mediadora e tecnológica, do qual os membros de todas as sociedades tornam-se dependentes “num território de permanente e aguda ambivalência e incerteza” (BAUMAN, 1999 p. 224). São os especialistas que estabelecem os padrões de normalidade.

Para perceber os efeitos das ambivalências privatizadas podemos destacar, em primeiro lugar, a influência dos programas e movimentos educacionais de alguns países, muitos deles iniciativas de organizações não governamentais e/ou da sociedade civil. Um exemplo é o movimento *Todos pela Educação*, cujo objetivo é contribuir com a educação de qualidade até 2022. É um movimento que se denomina apartidário e que integra e responsabiliza diferentes setores da sociedade: educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e também gestores públicos. Em segundo lugar, o alcance das decisões das agências e dos organismos internacionais, com todos os seus especialistas, nas políticas e nos sentidos dados a educação dos países. Monlevade e Ferreira

---

<sup>34</sup> O Estado do Bem-estar, de maneira bastante simplificada, serve basicamente para designar o Estado assistencial que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos. Um “instrumento manejado pelo estado a fim de reabilitar os *temporariamente* inaptos e estimular os que estavam aptos a se empenharem mais, protegendo-os do medo de perder a aptidão no meio do processo...” (BAUMAN, 1998, p. 51). Nos anos 1960/70 com a crise de governança, nos países europeus e norte-americanos, e a excessiva de demandas democráticas de um Estado de bem-estar social cada vez mais extenso e oneroso, “os pecados pelos quais o Estado de bem-estar original se destinava a pagar eram os da economia capitalista e da competição de mercado, do capital que não podia manter-se solvente sem enormes custos sociais em existências desperdiçadas e vidas arruinadas – os custos que, no entanto, ele se recusava a pagar ou não podia pagar sobre ameaça de insolência” (BAUMAN, 1998, p. 52). Assim, o Estado de bem-estar antes um direito do cidadão passa a ser indesejado e inconveniente e o cidadão é obrigado a cuidar do seu próprio bem-estar. O Estado dirige e controla os cidadãos sem ser responsável por eles, “uma espécie de governança neoliberal, que se revela uma técnica de governo indireta, mas não ineficaz” (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 26).

(1997) apontam que a criação do FUNDEF em sua concepção e ação pode ser considerada como um mecanismo de ajuste do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e das políticas econômicas desenvolvidas pelo Governo Federal às determinações e exigências do Banco Mundial, que, na época de criação do FUNDEF, dava ênfase a valorização da etapa do Ensino Fundamental (entendido nos documentos como Educação Básica<sup>35</sup>) para o desenvolvimento da educação nos países subdesenvolvidos.

O Brasil, ainda que influenciado pela globalização e pela ação de agências que guiam muitas das decisões econômicas e sociais, devido ao longo período de governança da esquerda (desde 2002), aciona um jogo político que, em grande parte, está direcionado à assistência da pobreza e à mobilidade social – *Bolsa Família, Minha Casa minha Vida, Programa Fome Zero* –, o que estabelece no país contextos de luta pela qualidade social, que, com maior ou menor ênfase, expressa-se também na educação, a qual passa a ser requisito importante para conquistar um futuro melhor. Todavia, muitos desses programas sociais são voltados diretamente à pobreza e isso pode caracterizar não uma ação à luz do Estado de bem-estar social, mas uma proposta orientada por um modelo de proteção social neoliberal. No neoliberalismo, as soluções residem no mercado, a privatização (das ambivalências) é sinônimo de lucros, competição e seleção a partir do assistencialismo (VIANNA, 1998).

A descentralização da educação no Brasil, organizada em regime de colaboração entre os entes federados – União, Distrito Federal (DF), estados e municípios – também representa uma postura inspirada em um exercício neoliberal de governança, na qual há centralização do controle e uma autonomia restrita a alguns aspectos de participação (COSTA, 2010). De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 21, com o regime de colaboração, são direcionadas: competência, responsabilidades e compromissos a todas as esferas de Governo. Tal prática fica evidente, por exemplo, no *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2008), pois “a política, como estratégia, metas e meios, foi concebida centralmente, mas sua execução é descentralizada” (LUCE; FARENZENA, 2007, p. 11). Plano que, uma vez que o MEC oferece suporte a municípios e estados que apresentam baixo rendimento de alunos, procede um acompanhamento e uma cobrança da evolução dos índices no IDEB. No Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, também fica evidenciada a preocupação com a responsabilização de todos, União, DF, estados e municípios, em um pacto federativo, quando explica que o PNE

---

<sup>35</sup> Aqui cito como referência o documento *Prioridades y Estrategias para la Educación: Estudio Setorial del Banco Mundial*, no qual o Banco Mundial conceitua como Educação Básica a “*primaria y secundaria del primer ciclo*” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1). Este documento, portanto, designa Educação Básica como sendo apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental, quando se trata da estrutura educacional brasileira.

significa também uma oportunidade: se as diferentes esferas de governo têm compromissos comuns, terão resultados mais efetivos e recursos otimizados se planejarem suas ações de maneira integrada e colaborativa. Além desses claros benefícios, ao realizarem essa tarefa, os gestores indicarão caminhos concretos para a regulamentação dos pactos federativos nacionais em torno da política pública educacional, estabelecendo o primeiro desenho para o Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2014a, p. 9).

Assim, essas ações, ainda que tenham uma aparência autônoma e delegativa, não são totalmente descentralizadas, já que são intermediadas e orientadas por índices que são utilizados como medida de avaliação das ações realizadas.

Nesta perspectiva, Maués e Mota Junior (2014) acrescentam que essa descentralização da gestão da educação, quanto aos aspectos administrativos e financeiros, representou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento de seus alunos e alunas, tendo como fator de racionalização os gastos (ou investimentos) definidos, de certo modo, pelas avaliações e indicadores externos. Ainda, conforme os autores, é neste cenário que são instituídas as avaliações externas para a educação como forma de fixar padrões de qualidade, induzindo os resultados que devem ser alcançados pelas escolas como sendo os de melhor desempenho, como “o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 1990, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), de 1998, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995” (MAUÉS; MOTA JUNIOR, 2014, p. 1140).

Essas ações, preocupações e investimentos do Estado em relação às decisões políticas voltadas para a educação são o panorama no qual situo essa pesquisa. Assim, como coloca Foucault (2010d, p. 299), a “minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer”. E o que tenho/temos a fazer no momento é pensar, problematizar, questionar, não tomar as coisas como evidentes ou naturais... É pensar de outro modo (VEIGA-NETO; LOPES, 2010).

Na seção que segue, apresento os caminhos metodológicos construídos ao longo dessa pesquisa. Nos *Encontros e Desencontros nos preâmbulos do ato de pesquisar*, caracterizo o município e a educação de Novo Hamburgo/RS e trago à baila o Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender*, Programa que é objeto central das minhas análises e problematizações. Ainda, indico, na seção outros documentos – alguns já citados aqui – que são como balizas que constituem a proveniência de programas como o *Pacto*.

## 2.2 ENCONTROS E DESENCONTROS NOS PREÂMBULOS DO ATO DE PESQUISAR

Começo o capítulo sensibilizada por Meyer e Soares (2005) e seu texto *Um filme “quase perfeito” para pensar processos de pesquisa*. Nesse texto, partindo do filme *Le fate ignoranti*<sup>36</sup>, as autoras nos dão pistas sobre o ato de pesquisar e de se tornar investigadora em uma perspectiva que escape de uma definição e explicação metanarrativa que possa promover a análise da “realidade” como algo totalizante e único.

Assim como as personagens, as autoras são levadas, através de suas suspeitas, a investigar em caminhos conhecidos e ao mesmo tempo estranhos, sendo conduzidas a uma “viagem com destino ignorado, com a vida em aberto por redesenhar” (MEYER; SOARES, 2005, p. 31). A incursão como pesquisadora requer um encontro<sup>37</sup>, um indicativo, um lugar no qual estamos acostumados que será nosso ponto de partida: nossa profissão, interesses políticos, grupos de pesquisa, referenciais teóricos. Visto que “ela [a pesquisa] se desenvolve em torno de questionamentos feitos por ‘alguém’ (sujeito individual e coletivo), que só começa e consegue formular determinadas perguntas a partir de um lugar e um tempo específico (MEYER; SOARES, 2005, p. 30).

Entretanto, essa vida em aberto nos coloca em um eterno desconstruir que é o mote que nos leva aos desencontros na tarefa de pesquisa. Por mais que estejamos familiarizados com nossos pontos de partida não há como garantir previamente os percursos que iremos percorrer. Nesse viés, o movimento de encontrar/desencontrar é útil para pensar um caminho que é inventado durante o percurso, lançando-se em espaços não comuns. E aqui me valho do que pensa Foucault (1984, p. 13) sobre o caminho do conhecimento daquele que se envolve na pesquisa: “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?”.

---

<sup>36</sup> O filme *Le fate ignorante*, traduzido no Brasil como *Um amor quase perfeito* (2001), co-produção cinematográfica francesa e italiana, dirigida por Ferzan Ozpetek, retrata a história de Antônia (Margherita Buy), mulher rica e casada com Massimo, que é atropelado e morre. Antônia, entristecida, fica reclusa até o dia em que, enquanto organiza os pertences do marido falecido, descobre uma dedicatória amorosa no verso de uma quadro, assinada com o codinome Fada Ignorante. Este acontecimento desperta curiosidade em Antônia, fazendo com que ela saia da clausura e da tristeza, iniciando uma investigação em busca da Fada Ignorante (MEYER; SOARES, 2005).

<sup>37</sup> Utilizo como alegoria a palavra *encontro* inspirada em Deleuze e Espinosa. De acordo com Deleuze, o conceito de encontro em Espinosa está diretamente relacionado ao conceito de afecto, ou seja, quando os corpos se encontram produzem afectos. Assim, é possível definir que um ser existe pelo modo como ele é afetado por outro corpo, isto é, pelos efeitos que um corpo pode produzir em outro corpo. Para Tadeu (2002, p. 53-4) “é só num encontro que um corpo se define. Por isso, não interessa saber qual a sua forma ou inspecionar seus órgãos e funções. Individualmente, isoladamente, um corpo tem pouco interesse. É na intersecção das linhas dos movimentos e dos afectos que ficamos sabendo daquilo de que um corpo é capaz. Sua capacidade e não sua essência é o que importa, a não ser que por ‘essência’ entendamos justamente sua ‘capacidade’”.

A educação sempre incitou meu desejo pela pesquisa. No capítulo anterior, brevemente narrei o quanto meu envolvimento com a educação, como professora, pedagoga e pesquisadora, interpela-me de maneira interessada a temas que vão ao encontro das várias direções. São esses encontros e desencontros, já encaminhados nesta investigação, tanto em sua abordagem teórica como metodológica, que constroem a dissertação que agora escrevo.

Como professora, percebo a constante mobilização dos gestores a favor da aprendizagem dos alunos. Devido isso, é constante o movimento da secretaria de educação para que as direções das escolas e os professores estejam engajados em inúmeros programas e projetos voltados para a educação. Neste meu tempo de docência na rede municipal, meus colegas e eu fomos instigados e convocados a participar de diversas ações que visavam à aprendizagem dos nossos alunos. Dentre eles, posso destacar o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*<sup>38</sup> e o *Mais Educação*<sup>39</sup>, ambos do Ministério da Educação (MEC). Além de outros, como o programa *Mente Inovadora: da sala de aula para vida*<sup>40</sup> e o projeto *Trilhas da Natura*<sup>41</sup>, estes oriundos de iniciativas de empresas privadas que oferecem para estados e municípios parceria de serviços que visam à melhoria da qualidade na educação através de recursos tecnológicos, jogos e livros. Digo isso, pois existem atualmente cenários que incitam o compromisso de todos com a aprendizagem, seja no plano das ações do Estado, como acontece nos variados programas do *Ministério da Educação* e/ou no *Plano Nacional de Educação* (PNE), em ações da sociedade civil, como o *Movimentos Todos pela educação*<sup>42</sup>, seja ainda em ações em âmbito mundial, como as realizadas pela *Organização*

---

<sup>38</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) “é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do distrito federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental”. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

<sup>39</sup> “O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

<sup>40</sup> A *Mind Lab* é uma empresa israelense que entrou no Brasil em 2006. “O Método Mind Lab foi adotado por milhares de escolas em mais de 30 países. Mais de 10.000 professores foram treinados e certificados, e mais de 2.000.000 estudantes utilizam o Método Mind Lab para melhorar suas habilidades de raciocínio”. Nas escolas brasileiras o programa que utiliza os jogos e métodos do *Mind Lab* é chamado de *Mente Inovadora: da sala de aula para vida*. Disponível em: <<http://www.mindlab.com.br/mindlab/index.php/mind-lab/empresa/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

<sup>41</sup> O projeto *Trilhas* visa apoiar o trabalho dos professores no alcance da meta de alfabetizar os alunos até os 8 anos do Plano Nacional de Educação (PNE). “O TRILHAS é um conjunto de materiais elaborado para instrumentalizar e apoiar o trabalho dos professores no campo da leitura, escrita e oralidade, com o objetivo de inserir as crianças da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental em um universo letrado”. Disponível em: <<http://www.institutonatura.org.br/projetos/trilhas/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

<sup>42</sup> Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/networks/specialized-communities/specialized-communities-ed/all-for-education/>>. Acesso em: 23 fev. 2016

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que de maneira (in)direta interferem nas políticas educacionais de alguns países, tais como o Brasil.

A veiculação constante de indicadores presentes em múltiplos saberes como os estatísticos, tais como os divulgados pelo IBGE, os números do IDEB e os *rankings* da UNESCO, tem envolvido diferentes instâncias da sociedade (públicas e privadas) a participar de estratégias que pretendem o governo da população. Isso estimulou a construção dos percursos que me levaram a conhecer e analisar o *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender* resultado das condições do presente. Condições essas que manifestam a preocupação com a potência de uma população produtiva (FOUCAULT, 2014b) – a favor da mobilidade social e/ou pretensa da manutenção da participação de todos no jogo econômico – e que conseqüentemente impulsiona à escola, enquanto máquina-de-Estado (GALLO, 2011), a reorganizar os modos de ensinar e aprender, produzindo diferentes sentidos para a educação escolar.

Para analisar o momento presente dessa pesquisa, vejo como necessário estar atenta ao que afirma Foucault: “Não escrevo um livro para que seja o último; escrevo um livro para que outros sejam possíveis – não necessariamente escritos por mim.” (FOUCAULT, 1971, p. 25-6). O autor sugere nesse excerto que sua ação enquanto pesquisador não está, como diz Veiga-Neto (2014, p. 16), em ser um “grande remédio”, mas em ser “um grande estimulador”, pois “Foucault nos traz detalhados estudos históricos com os quais e a partir dos quais ele constrói variadas ferramentas analíticas que podemos usar em nossas próprias pesquisas e nossas práticas sociais e educacionais”.

Instigada pelas ferramentas foucaultianas e sabendo que, muito antes ou enquanto estou escrevendo essas palavras, outros textos são escritos e deles decorrem discursos que certamente “são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT *apud* FISCHER, 2001). É esse *mais* que faz do discurso algo além de signos, regras e coisas escritas. Esse *mais* faz do discurso prática e regime de verdade de uma determinada época.

Ciente que minha escrita é sustentada pelo que me constitui e pelo que já foi escrito por outros autores e autoras a respeito de temas comuns ao meu, busco, entre essas interlocuções, o bom encontro que aumentará a potência do meu pensar. E nessa procura pesquisei em alguns sítios eletrônicos, em especial no banco de dados da Capes e no Lume (Repositório Digital da UFRGS), por artigos, dissertação e teses que se aproximam aos meus interesses. Nesta empreitada, verifiquei a existência de pesquisas que analisam a noção de

governo voltada para a aprendizagem escolar, em temas como: alfabetização, analfabetismo e qualidade.

Através dessa procura, muitos trabalhos foram encontrados. Devido a isso, estabeleci alguns critérios. Optei por dissertações e teses que, em uma perspectiva foucaultiana, estivessem envolvidos com matrizes temáticas próximas às minhas e/ou, ainda, que o seu campo de pesquisa fossem projetos, programas governamentais ou estratégias de governo. As palavras-chave para a busca foram *políticas públicas*, *governo*, *aprendizagem*; *governamentalidade*, *educação* e *assistência social*, além de *biopolítica*, *políticas públicas* e *aprendizagem*. Nesta busca, foi preciso fazer variações diversas, tendo sempre como elo comum as palavras *educação* e *aprendizagem*, pois, apesar do meu conceito central ser o *governo*, ele está relacionado diretamente com outros termos apontados por Foucault como governamentalidade<sup>43</sup> e biopolítica.

Dos títulos encontrados, sete se aproximam significativamente da pesquisa que empreendo: duas dissertações e cinco teses de doutorado. Os autores destes estudos desenvolveram suas discussões em torno dos seguintes temas: inclusão escolar<sup>44</sup> e social, tecnologias de participação, políticas de assistência social, gestão de riscos, qualidade e compromisso. Dos trabalhos encontrados em minha busca relaciono os seguintes:

QUADRO1: Conjunto de dissertação e teses aproximadas às minhas análises

<b>Título do trabalho</b>	<b>Autor(s)/Instituição</b>	<b>Ano</b>
Programa Alfabetização Solidária: governo a todos e a cada um (Tese de Doutorado).	TRAVERSINI, Clarice Salete (UFRGS)	2003
O governo pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade de aprendizagem (Tese de Doutorado).	NOGUEIRA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto (UFRGS)	2009
Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população (Dissertação de Mestrado)	LOCKMANN, Kamila (UFRGS)	2010
Os números geram letras ou as letras geram números? Estratégias de governo do analfabetismo: uma análise da AÇÃO ABC ALFABETIZANDO (Dissertação de Mestrado).	KLEIN, Delci Heinle (UFRGS)	2010

<sup>43</sup> Para Foucault (2008, p. 143-4), governamentalidade é o “conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica [o poder, tendo por alvo] principal a população”.

<sup>44</sup> Quando faço uso do termo “inclusão escolar” busco atrelá-lo à promoção de uma educação para todos, ou seja, uma educação não excludente e universalizada. Para o *Pacto*, uma educação onde “todos temos o direito de aprender”.

A proliferação de políticas assistenciais na educação escolarizada: estratégias de governamentalidade neoliberal (Tese de Doutorado)	LOCKMANN, Kamila (UFRGS)	2013
Programa saúde na escola: uma estratégia de governo (Tese de Doutorado)	CARGNIN, Miria Trentin (UNISINOS)	2015
Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersectorialidade	SANTAIANA, Rochele da Silva (UFRGS)	2015
Assumindo o compromisso: a responsabilização social da educação por meio dos mecanismos de governo do programa cidade escola (Tese de Doutorado).	SANTOS, Suzana Lima dos (UFRGS)	2016

Os trabalhos selecionados se relacionam às minhas intenções de pesquisa, pois através da leitura destes textos, pude constatar que neles as ferramentas conceituais e pesquisas também problematizam temas associados ao governo da população, a governamentalidade, a técnicas biopolíticas e a estratégias ou ações que viabilizam ou questionam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes na educação escolarizada.

Traversini (2003), em sua tese de doutorado, sob a orientação do Professor Dr. Tomaz Tadeu da Silva, realiza um estudo sobre o programa Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1997 para erradicar o analfabetismo no Brasil. A autora se inspira nos conceitos de governamentalidade e discurso para operar suas análises, mas o que aproxima minha investigação ao seu estudo são as noções de fator de risco e prevenção e as análises sobre como esse programa se constitui em uma forma de governo dos sujeitos e da população. A autora mostra que

a alfabetização e a solidariedade constituem-se em formas de governar sujeitos e populações, mobilizando cada indivíduo, sua família e sua comunidade para evitar e prevenir-se do analfabetismo, considerando um fator de risco social. A operacionalização da alfabetização solidária é realizada por meio de processo de autonomização da sociedade, promovendo-se parcerias entre o setor público e privado para reduzir custos do Estado na solução dos problemas sociais (TRAVERSINI, 2003, p. 9).

Apesar de a tese Nogueira-Ramírez (2009), orientada pelo Professor Dr. Alfredo Veiga-Neto, não estar atrelado à investigação de políticas ou programas voltados à aprendizagem, educação ou mobilidade social, ela é uma pesquisa que é produtiva às minhas análises, pois Nogueira-Ramírez analisa um conjunto de transformações – culturais, econômicas, sociais e políticas – na Modernidade que transpõe marcas educativas, o que o autor vai chamar de *sociedade educativa*, localizada entre os séculos XVII e XVIII. Já quando o autor se debruça sobre o século XIX, há uma outra ênfase, pois há, nesta perspectiva, o que



ele denomina *sociedade da aprendizagem*, estando situada em nosso tempo atual, na qual a atividade do sujeito não está em apenas aprender, “mas aprender a aprender” (2009, p. 9).

Tais deslocamentos propostos por Nogueira-Ramírez são valiosos à medida que problematizo os sentidos de aprendizagem do *Pacto*. Sua tese é importante para situar os sentidos da aprendizagem entre a Modernidade e a Contemporaneidade, que destaco nas alegorias de Bauman, Modernidade Sólida e Modernidade Líquida, as quais discuto na seção *Aprendizagem para a vida toda e Aprendizagem ao longo da vida*.

Outro trabalho que posso indicar é a dissertação de mestrado de Klein (2010). Na dissertação, sob orientação da Professora Dra. Clarice Salete Traversini, Klein faz uma análise dos discursos que circulam nas páginas da *Ação ABC Alfabetizando*, que, de acordo com a autora, constituem-se como “estratégias de governo e operam sobre os governos municipais e as populações para manter os índices de analfabetismo reduzidos” (KLEIN, 2010, p. 7). De acordo com a autora, a *Ação ABC Alfabetizando*

foi concebida pelo Grupo Editorial Sinos, e se institui com o objetivo de erradicar o analfabetismo em 44 municípios do Rio Grande do Sul, mais precisamente, os de abrangência do jornal, região que abrange os Vales do Rio dos Sinos, Caí e Paranhana, num período de quatro anos, através da mobilização comunitária e dos gestores municipais – prefeitos e secretários de educação – a quem cabe alfabetizar a população jovem e adulta, tornando a região alfabetizada e computando estatisticamente as cidades detentoras da alfabetização universal (KLEIN, 2010, p. 44-5).

A dissertação de mestrado de Lockmann (2010), sob a orientação da Professora Dra. Clarice Salete Traversini, tem o objetivo de analisar como discursos de diferentes campos de saber se relacionam para colocar em funcionamento a inclusão escolar no Município de Novo Hamburgo/RS. A partir dessa análise, a autora traz um conjunto de efeitos produzidos pela articulação de saberes distintos: morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e que, de certa maneira, avizinham-se às estratégias de governo de articulação intersetorial – da Secretaria de Educação e Desporto com a Secretaria da Saúde e do Desenvolvimento Social – do Programa que analiso, o *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender*.

Na tese de doutorado, sob orientação do Professor Dr. Alfredo Veiga-Neto, Lockmann (2013), permanece inclinada a investigar sobre a inclusão. Contudo sua tese problematiza a inclusão nas políticas de assistência social no Brasil, dando ênfase ao fenômeno que a autora denomina como *educacionalização do social*. Em tal noção, as políticas sociais utilizam “a educação escolarizada como locus privilegiado de efetivação, produzem uma redefinição das funções da escola pública em uma sociedade de aprendizagem, alargando consideravelmente suas funções” (LOCKMANN, 2013, p. 11) e deslocando os sentidos sobre o que entendemos

por saberes escolares. Segundo a autora, as políticas de assistência social descobrem na escola uma maneira de operar sobre a conduta dos sujeitos e gerenciar riscos sociais, tais como: miséria, fome, deficiência, exclusão social, entre outros.

Da mesma forma, no Programa *Pacto pela Aprendizagem* a escola é utilizada como locus privilegiado para o governo dos sujeitos escolares, mas em vez de serem as políticas sociais que utilizam a escola para operar os programas sociais é a educação, representada pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), que estabelece uma parceria com a gestão da saúde e do social, representadas pelas Secretarias da Saúde e do Desenvolvimento Social, para estabelecer o governo pleno da conduta dos sujeitos escolares, a fim de que todos possam aprender, desenvolvendo estratégias de governo biopolítico de suas vidas.

A tese de Cargnin (2015), sob a orientação da Professora Dra. Maura Corcini Lopes, aborda a implementação do *Programa Saúde na Escola*, uma política que se desenvolve na educação escolar pública, como um mecanismo biopolítico para educar e controlar a população. Cargnin (2015, p. 114) conclui que

com o PSE, podemos perceber modos específicos de atuação da saúde na comunidade escolar mediante políticas públicas, nas intenção de intervir sobre a vida do educando e da população. Entendo que a saúde escolar é operacionalizada estrategicamente por uma rede de relações de saber e de poder, possivelmente concebida para “proteger” o indivíduo e a população vulnerável, que estão envolvidos diretamente ou indiretamente na comunidade escolar.

A tese de Santos (2016), orientada Professora Dra. Adriana da Silva Thoma, aproxima-se da minha pesquisa por desenvolver uma análise sobre o que denomina *dispositivo do Compromisso*<sup>45</sup>. Compromisso é tomado pela autora como

um dispositivo conjuntural para se considerar as práticas de governo, instituídas por racionalidades neoliberais, implicadas, especificamente, no sucesso dos sistemas de ensino nacionais, avaliados pelas performances e desempenho destes em avaliações em larga escala, no que refere às suas qualidades em ensino, em aprendizagem e em gestão, conforme enunciado nos Planos de Ação Articulada do PDE. As escolas e os sistemas de ensino aos quais as práticas se articulam, produzidos nas e pelas racionalidades avaliativas e comparativas, instauradas pela adesão ao Compromisso, inserem-se na dinâmica do escalonamento, do gradiente e do *rankiamento* nacional e internacional e engendram-se ao contínuo processo de rever-se, avaliar-se, adequar-se e, novamente, avaliar-se, rever práticas, e assim por diante, com o objetivo estratégico de maximizarem os valores obtidos em índices que lhes conferem a qualidade educacional padronizada e desejada (SANTOS, 2016, p. 72-3).

---

<sup>45</sup> Essa tese também se articula a pesquisa mais ampla desenvolvida pelo grupo de pesquisa SINAIS – Sujeitos, inclusão, narrativas, alteridades, identidades e subjetividades, coordenado pela professora Dra. Adriana da Silva Thoma.

Os dispositivos, para a autora, são agregadores de diversos instrumentos que visam à avaliação e à comparação dos sistemas de ensino, buscando constituir saberes que são disponíveis ao Estado e à sociedade. A pesquisa foi realizada no contexto da política municipal de Educação Integral de Porto Alegre – programa Cidade Escola/SMED, relacionada com as políticas nacionais de avaliação da qualidade da educação pública no Brasil. A autora ainda defende a tese de que os

mecanismos de governo mobilizam a articulação dessa Secretaria com as mais diversas instituições e atores sociais e têm por finalidade produzir efeitos na educação municipal que comprovem o sucesso do sistema de ensino de Rede Municipal, a partir do alcance das metas e índices nacionais de qualidade. Ao mesmo tempo em que o sucesso do sistema de ensino de Porto Alegre vincula-se à responsabilização social, na medida em que os elementos do dispositivo assumem um compromisso público, ético e social com a qualidade da educação pública brasileira (SANTOS, 2016, p. 5).

Santaiana (2015), orientada pela Dra. Clarice Salette Traversini, defendeu, um ano antes que Santos (2016), a tese *Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersectorialidade*. Assim como Santos, Santaiana desenvolve sua pesquisa voltada para a educação integral. Para tal investigação, a autora analisa documentos, legislações e reportagens emitidos pelo Ministério da Educação a respeito do programa Mais Educação. A partir disso, a autora defende a tese de que a educação integral contemporânea faz emergir o dispositivo da intersectorialidade, o que se constitui como o aumento de jornada do estudante da escola e o desenvolvimento de uma subjetividade preventiva. Nesse sentido, as práticas intersectoriais da saúde, da assistência social e da cultura são acionadas, juntamente como o programa Mais Educação, não apenas para as funções escolares, como a aquisição de conhecimentos, mas também como uma maneira de prevenir riscos e para potencializar uma vida melhor e de aprendizagem permanente.

A intersectorialidade, a articulação, a responsabilização e o compromisso de diversas instâncias com a educação ou com a aprendizagem de todos está vinculada diretamente às minhas análises sobre as estratégias que direcionam as ações do *Pacto*. Uma ação pactual que não apenas responsabiliza as secretarias municipais ao estabelecer a intersectorialidade, mas que busca seduzir professores e comunidade para que se sintam comprometidos e responsáveis pela educação no município de Novo Hamburgo, através de sua participação democrática nos eventos e mutirões pretendidos pelo Programa.

Após o levantamento dessas pesquisas, vejo que apesar de análises sobre as práticas de governo do Estado através de políticas públicas não serem inéditas, elas ainda são poucas e recentes. Por isso, importantes para entender como, de certa forma, o Governo

promove a autonomia e articulação de diferentes esferas da sociedade. Deste modo, a busca por essas pesquisas corroboraram para um exercício de trilhar por uma diversidade de saberes importantes para as minhas análises.

Nesta seção, ainda apresento os caminhos que percorri nesses (des)encontros com a pesquisa. Desse modo, destacarei aqui dados sobre o *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender*, textos que balizam essa investigação e a construção do caminho metodológico que auxiliam a responder a pergunta dessa pesquisa: *Que sentidos de aprendizagem estão presentes no Programa Pacto da rede municipal de Novo Hamburgo? E quais as estratégias utilizadas por esse Programa para o governo da população escolar?*

### **2.2.1 O Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender***

Nessa seção, pretendo através de uma breve descrição, caracterizar o município de Novo Hamburgo. Essa atividade de escrita é importante para compreender os contextos que justificam a emergência das atuais ações empreendidas pelo município, mais especificamente aquelas voltadas para o Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender*. Além dessa descrição inicial, apresento algumas especificidades do panorama atual da educação do município descritas pela gestão municipal.

#### 2.2.1.1 Caracterização do município de Novo Hamburgo

Novo Hamburgo é uma cidade localizada no Vale do Rio dos Sinos, na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Este município se caracteriza historicamente pela imigração alemã. Em 1824, com o aparecimento de pequenos núcleos urbanos em meio à sociedade rural que se desenvolvia na região do Vale dos Sinos, o povoado de Novo Hamburgo começa a tomar forma. Mais de cem anos depois, no ano de 1927, Novo Hamburgo se emancipa de São Leopoldo e, com isso, há uma aceleração em seu processo de industrialização, o que fez desta cidade um dos polos econômicos do Vale do Rio dos Sinos (OLIVEIRA, 2009).

A cidade ficou conhecida no Brasil como a *Capital Nacional do Calçado*, isso porque o setor da indústria coureiro-calçadista foi, por muito tempo, uma das principais fontes econômicas e empregatícias de Novo Hamburgo e ainda hoje o é de certo modo,

especialmente na exportação e na divulgação nacional de seus produtos em eventos como a Feira Nacional do Calçado (FENAC).

A população da cidade era de 238.249 habitantes no último levantamento encontrado<sup>46</sup>. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>47</sup> da cidade de Novo Hamburgo é considerado médio, IDH 0,747 (2010). No ano de 2010, o município figurava na colocação 112º no *ranking* das cidades do estado do Rio Grande do Sul<sup>48</sup>.

De acordo com o *Observatório da Realidade e das Políticas Públicas do Vale do Rio dos Sinos* (IHU)<sup>49</sup>, foi possível constatar, em janeiro de 2014, que na região do Vale do Rio dos Sinos, de um total de 1.309.480 habitantes (conforme o IHU), 98.549 pessoas encontravam-se em situação de pobreza (renda per capita mensal de R\$70,01 até R\$ 140,00) e 123.858 pessoas estavam em situação de indigência (renda inferior a R\$ 70,00). Cabe salientar que apenas na cidade de Novo Hamburgo, 23.603 pessoas estão em situação de indigência e 17.878 estão em situação de pobreza.

A partir destes números, é possível perceber que há uma má distribuição de renda no município, já que os índices de pobreza se mostram elevados. Para ilustrar, utilizo como fonte de pesquisa a tabela elaborada pelo ObservaSinos/IHU<sup>50</sup>, conforme segue:

TABELA 1: Índices de Gini nos municípios do Vale dos Sinos

Municípios do vale do Sinos/Ano	Índice de Gini <sup>51</sup> segundo municípios do Vale dos Sinos		
	1991	2000	2010
Araricá	...	0,4327	0,3624
Campo Bom	0,4645	0,4801	0,4323
Canoas	0,4995	0,5326	0,5178
Dois Irmãos	0,3946	0,3902	0,3832
Estância Velha	0,461	0,4504	0,4308

<sup>46</sup> Dados do IBGE, censo 2010. Disponível em <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/populacao.php?lang=&codmun=431340&search=rio-grande-do-sul|novo-hamburgo|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria>. Acesso em: 13 abr. de 2015.

<sup>47</sup> O IDH tem o objetivo oferecer um contraponto a outro indicador, o Produto Interno Bruto (PIB), e parte do pressuposto que para dimensionar o avanço não se deve considerar apenas a dimensão econômica, mas também outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana.

<sup>48</sup> Disponível em <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

<sup>49</sup> Instituto Humanistas Unisinos (IHU). Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/areas/trabalho/observa-sinos/529765-pobreza-desigualdade-s-e-programas-sociais-no-vale-do-sinos>>. Acesso em: 14 maio 2015.

<sup>50</sup> Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/524490-os-indices-de-desigualdade-e-de-inclusao-no-vale-do-sinos>>. Acesso em: 13 abr. 2015

<sup>51</sup> O Coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini. “O índice de Gini se vale da renda per capita para medir a desigualdade buscando evidenciar a concentração de renda. Este indicador varia de zero a um, sendo que quando o número está mais próximo a zero, indica que todos possuem a mesma renda. Portanto, quanto mais próximo do um, mais fica evidenciada a desigualdade, concentração de riqueza”. Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/524490-os-indices-de-desigualdade-e-de-inclusao-no-vale-do-sinos>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

Esteio	0,4746	0,5003	0,4844
Ivoti	0,4551	0,462	0,4484
Nova Hartz	0,3756	0,3799	0,3518
Nova Santa Rita	...	0,5038	0,4413
Novo Hamburgo	0,5258	0,5502	0,5387
Portão	0,4441	0,5315	0,4373
São Leopoldo	0,547	0,4422	0,5357
Sapiranga	0,4309	0,4724	0,4162
Sapucaia do Sul	0,4545	0,4659	0,4501

FONTE: Elaborado pelo ObservaSinos – IHU

Segundo esses dados, Novo Hamburgo, no ano de 2010, apresentou a distribuição de renda mais desigual das cidades do Vale do Rio dos Sinos, chegando ao índice de 0,5387. Em contrapartida, é o município da região que registrou maior crescimento no número de vínculos de trabalhadores entre os anos de 2010 e 2011. A maior parte desses trabalhadores está nas indústrias de transformação (37,4%), serviços (29,9%) e comércio (20,4%).

No âmbito político-partidário, o município é governado desde 2008 pelo Partido dos Trabalhadores (PT), atualmente o prefeito é Luís Lauermann e o vice-prefeito Roque Valdevino Serpa (2013 a 2017). De acordo com o que vem sendo demonstrado e indicado por esses gestores, a democratização aparece como preocupação governamental, e um exemplo disso é a implementação do Orçamento Participativo (OP) em 2009. Segundo Lemes (2012), a gestão de Novo Hamburgo, ao organizar o OP, teve como meta a consolidação de um processo qualitativo que visa incorporar mais segmentos de participação direta nas decisões sobre a cidade. Para Lemes (2012, p. 30), “o Orçamento Participativo de Novo Hamburgo (OPNH) é regido pelos princípios de participação universal, discussão de todo o orçamento com a comunidade, a autorregulamentação do processo de prestação de contas à população”.

Depois do Orçamento Participativo, outra amostra desse processo de gestão democrática da administração pública de Novo Hamburgo são os Conselhos Municipais<sup>52</sup>, que têm como objetivo o fortalecimento da participação democrática da população na formulação e implementação de políticas públicas.

<sup>52</sup> São eles: Conselho Municipal de Acompanhamento e Conselho Municipal de Controle Social do FUNDEB, Conselho Municipal Alimentação Escolar, Conselho Municipal de Assistência Social, Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, Conselho Municipal da Cultura, Conselho Municipal do Desenvolvimento, Conselho Municipal do Desenvolvimento Econômico, Conselho Municipal do Desenvolvimento Rural, Conselho Municipal do Desporto, Conselho Municipal do Direito da Mulher, Conselho Municipal dos Direitos e Cidadania do Idoso, Conselho Municipal do Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência, Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal de Entorpecentes, Conselho Municipal da Habitação, Conselho Municipal da Juventude, Conselho Municipal de Proteção ao Meio Ambiente, Conselho Municipal da Saúde, Conselho Municipal de Segurança Alimentar, Conselho Municipal de Transito e Conselho Municipal de Turismo. Disponível em: <<http://www.novohamburgo.rs.gov.br/modules/catasg/governo.php?conteudo=224>>. Acesso em: 07 abr. 2015.

Diante dessa conjuntura, a administração municipal apresentou seu compromisso para o período de 2008 a 2013, a saber: “a) trabalhar mais e melhor; b) democratizar o governo através da participação dos cidadãos; c) desenvolver políticas públicas garantidoras de direitos e cidadania; d) fortalecer o pacto federativo através de ações de cooperação entre os entes da federação” (CARABAJAL, 2012, p. 9). Entende-se tais propostas como a criação de uma atmosfera para o desenvolvimento do *Pacto*.

#### 2.2.1.2 A educação no município de Novo Hamburgo

A cidade de Novo Hamburgo conta com uma rede de ensino, entre o público e o privado, composta por vinte e nove escolas estaduais, vinte e sete escolas particulares, três Instituições de Ensino Superior (Feevale, Instituição Evangélica de Novo Hamburgo/IENH e um Polo da Universidade Aberta do Brasil/NH) e setenta e seis escolas municipais. Portanto, são 25.645 alunos matriculados na rede municipal (censo 2011), divididos nas cinquenta e cinco escolas de Ensino Fundamental (EMEFs) e vinte e uma escolas de Educação Infantil (EMEIs)<sup>53</sup>.

De acordo com dados censitários, Novo Hamburgo apresentou resultados preocupantes no ano de 2010 na educação. Cerca de 13,6%<sup>54</sup> do percentual de crianças e jovens de 7 a 14 anos não estavam alfabetizados, registrando o maior percentual quando em comparação com os outros municípios do Vale do Rio dos Sinos. Além disso, no mesmo ano, segundo Fontes Estatísticas da Secretaria de Educação e Desporto (SMED) de Novo Hamburgo, na gestão do secretário de educação Alberto Carabajal, 8,92% dos alunos da Educação Básica foram reprovados, o que significou o insucesso de 1.813 estudantes (CARABAJAL *et al.*, 2012).

Nesse contexto, a rede municipal de ensino de Novo Hamburgo iniciou um movimento com ações coerentes às políticas de governo da administração municipal já antes citadas, estabelecendo alguns objetivos que orientam suas ações a fim de promover o desenvolvimento da educação em Novo Hamburgo: “1) Democratizar o acesso e a permanência na escola com efetiva aprendizagem; 2) Democratizar a gestão escolar; 3)

---

<sup>53</sup> Para identificar o panorama vivido atualmente pela rede municipal de Novo Hamburgo utilizarei como fonte de pesquisa, principalmente, o livro *Escola Cidadã em Novo Hamburgo: Participação, Qualidade e Aprendizagem*, organizado em 2012 por Silvio Rocha.

<sup>54</sup> Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/531003-os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio-no-vale-do-sinos>>. Acesso em: 07 abr. de 2015.

Democratizar o conhecimento para o sucesso escolar dos alunos; 4) Valorizar e qualificar os profissionais das escolas” (CARABAJAL, 2012, p. 10).

Desse modo, na educação, buscando garantir a gestão democrática, foram realizados dois movimentos: a eleição direta para diretores de escola<sup>55</sup>, que contou com a participação de mais de onze mil pessoas da comunidade escolar e uma grande mobilização a favor da educação durante a *1ª Conferência Municipal de Educação*, realizada em 2011. Nesta conferência, um dos principais objetivos era instituir um compromisso com a educação no município, pois fica estabelecido que o conhecimento necessita ser construído de maneira coletiva, contando com a participação de toda comunidade: alunos, famílias, professores, funcionários, equipe diretiva e poder público (BRUSIUS *et al.* 2012).

A partir desses dois movimentos, a gestão municipal anuncia o que considera a retomada do desenvolvimento da educação do município. Há a captação de recursos<sup>56</sup> para a construção de 12 escolas infantis<sup>57</sup> e o aumento progressivo da escola em tempo integral através de programas em convênio com o Governo Federal (Mais Educação, Segundo Tempo, Esporte e Lazer na Cidade – PELC) e com o amparo de instituições comunitárias (associações de moradores, CTGs, escolas de samba, universidades, escolas particulares, clubes esportivos, etc.). A partir do exposto, a SMED contabiliza que, de 2009 a 2011, houve o aumento de 58% de alunos atendidos no turno inverso. “Hoje [2012] são 14 mil crianças, representando 66% do total de alunos atendidos no Ensino Fundamental” (CARABAJAL, 2012, p. 10).

Em 2011, enquanto aconteciam os debates da *1ª Conferência Municipal de Educação*, as escolas foram orientadas a traçar objetivos para melhorar as aprendizagens dos alunos reprovados em 2010. Como desafio, no dia 7 de abril de 2011, na semana de aniversário da cidade, foi lançado o *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender*. Neste viés, vale trazer o que Carabajal (2012, p. 14) coloca, pois segundo ele “o que fundamenta a proposta do governo municipal de fazer um mutirão pela aprendizagem, através do *Pacto*

---

<sup>55</sup> O Decreto Municipal nº 6749, de 19 de março de 2015 regulamenta a gestão democrática no ensino público, a eleição direta para escolha para o exercício da função de diretor(a) e vice-diretor(a) das escolas da rede pública municipal de ensino e o acompanhamento dos deveres de gestão, conforme determina a lei municipal nº 2.015/2009, e dá outras providências. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/5518/leis-de-novo-hamburgo>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

<sup>56</sup> Esses recursos formam captados principalmente com a adesão do Programa PROINFÂNCIA. “O programa foi instituído pela resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil da rede pública”. Disponível em <<http://www.fnede.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em: 25 maio 2015.

<sup>57</sup> De acordo com Relatório de Visita in loco ao Município de NH, “destaca-se que havia 21 EMEIS em 2011, 27 em 2013 e hoje são 29 unidades, um aumento na oferta de vagas pela adesão ao Programa PROINFÂNCIA” (BRASIL, 2014c, p. 02).



*Todos Temos o Direito de Aprender*, é a razão profundamente humana: a que todos podemos aprender, basta que alguém nos ensine”.

O *Pacto* vem se desenvolvendo através de ações que tem como foco: a) mobilização dos professores para a realização de acompanhamento especial aos alunos repetentes; b) articulação entre a Secretaria de Educação e Desporto, Desenvolvimento Social e Saúde; c) mobilização dos grupos familiares (CARABAJAL, 2012). No mesmo ano, em 2011, foi implementada a progressão continuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, após intenso processo de debates em conjunto com a 2ª Coordenadoria da Rede Estadual de Ensino, com as escolas da Rede Particular e instituições de formação de professores privadas e públicas.

Além disso, a formação continuada passou a ser entendida como um instrumento de valorização da categoria profissional docente. De 2009 até 2011, ocorreu um aumento na oferta de formações para professores, passando de 1.517 horas para 2.344 horas. Este aumento nas horas de formação docente contou com parcerias (UNISINOS, FEEVALE, UFRGS, Fundação Liberato, INTEL, IENH, Instituto Avisa Lá, Instituto Yamaha, Jornal NH e demais secretarias), com programas oficiais do MEC (Proinfo, Plataforma Freire, Escola Ativa, Gestar, Pro-Letramento), com o Polo da Universidade Aberta do Brasil/UAB, grupos de estudo, cursos, assessoria e acompanhamento pedagógico, seminários e palestras (CARABAJAL, 2012).

Em 2010, a SMED lança para as escolas questões referentes ao problema da reprovação escolar: “Por que eles foram retidos? Quais são as causas das dificuldades de aprendizagem?” (CARABAJAL *et al.*, 2012, p. 35). Através das respostas, a Secretaria constatou que, segundo os professores, o que dificultava o desempenho pedagógico dos alunos eram as questões de saúde, sociais e a falta de apoio familiar. A partir disso, ficou ainda mais evidente para administração municipal a necessidade de uma Política Pública de ação intersetorial que envolvesse a educação, o desenvolvimento social e a saúde. “O *Pacto* é uma ação que aperfeiçoa a rede de proteção social já existente no município, de maneira a possibilitar o acesso aos direitos fundamentais para ter uma vida digna e um futuro promissor aos alunos da Rede Municipal de Ensino” (CARABAJAL *et al.*, 2012, p. 35).

Deste modo, os principais passos do *Pacto*, de acordo com os relatos da SMED/NH (CARABAJAL *et al.*, 2012) foram:

- 1) Pesquisa Socioantropológica, realizada em 2011 pelos professores, principalmente nas famílias dos alunos reprovados em 2010;
- 2) Organização de grupos de trabalho – formado pela direção, coordenação pedagógica e orientação educacional, professor titular, professor da sala de Recursos

Multifuncional/Laboratório de Aprendizagem/projetos e espaços pedagógicos e assessoria da SMED – para constituição do diagnóstico individualizado desses alunos em cada escola;

- 3) As escolas de Educação Infantil também realizaram as visitas socioantropológicas promovendo uma ação educativa preventiva, considerando que, com isso, pôde conhecer as famílias e ampliar o vínculo escola-família;
- 4) Ainda que o *Pacto pela Aprendizagem* seja um projeto desenvolvido para todas as escolas, num primeiro momento, foi desenvolvida uma ação intersetorial voltada para as quatro maiores escolas de Novo Hamburgo, uma em cada região geográfica;
- 5) No segundo semestre de 2011, foram realizadas reuniões com integrantes do *Pacto* com vistas a executar o plano de ação conjunta. Organizando um grupo de profissionais com uma ação e olhar transdisciplinar para atender os alunos com dificuldade de aprendizagem, em sua maioria contemplados pelo Bolsa Família e com alguma dificuldade relacionada com a área da saúde;
- 6) Como houve ênfase em questões relacionadas à carência socioeconômica e cultural e na fragilidade da saúde dos alunos que, de acordo com os professores, eram as propensas causas das dificuldades de aprendizagem, a Secretaria de Saúde realizou uma intervenção, tentando não fazer disso uma medicalização escolar, “para investigação mais aprofundada na área da neurologia que pudesse abrir perspectivas frente à dificuldade no desenvolvimento cognitivo” (CARABAJAL *et al.*, 2012, p. 38).
- 7) Após os encaminhamentos nas quatro escolas polo, o *Pacto* estende-se a todas as escolas da rede municipal. E alguns dados foram verificados para a elaboração do diagnóstico dos alunos com histórico de repetência, tais como trajetória escolar, frequência na Educação Infantil (com atenção especial para verificar se os dados de entrevista da Educação Infantil foram repassados para o professor do 1º ano do Ensino Fundamental), a participação da família na vida escolar, os fatores externos que podem ter contribuído para essa reprovação, a participação em projetos no contraturno da escola, o atendimento na Sala de Recursos ou Laboratório de Aprendizagem e se os registros e avanços feitos nestes espaços foram repassados ao professor titular;

- 8) A partir do diagnóstico individual do aluno<sup>58</sup>, os coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais propuseram em seu Plano de ação, estratégias de intervenção com professores, alunos e famílias a fim de superar essas dificuldades.

Estas ações foram fruto do investimento da gestão municipal para reduzir os números percentuais que indicam o insucesso de muitos alunos e funcionam em estratégias de governmentação direcionadas tanto aos alunos, que necessitam ser incluídos nessa política, como a todos os sujeitos – diretores, professores e comunidade escolar – que através da participação fazem o *Pacto* acontecer do modo como foi planejado.

Neste sentido, o *Pacto* foi, conseqüentemente, incorporado ao sistema de avaliação da rede municipal e os alunos beneficiados com o atendimento da SMED em articulação com a escola, família e demais secretarias. No *Pacto* foi desenvolvida, como estratégia, a aproximação com a comunidade escolar em ações como: reuniões, festividades, mutirões, participação no OP e no programa Escola Aberta e, ainda, assessorias, recursos, apoio pedagógico e formação permanente para os professores.

O quadro abaixo apresenta os índices de reprovação de 2007 a 2011. É possível perceber nessa tabela, paulatinamente, uma regressão do percentual de reprovação e, portanto, um possível melhor aproveitamento escolar a partir do início das ações do *Pacto pela Aprendizagem*.

TABELA 2: Dados sobre número de matrículas e reprovações de alunos nas escolas de Novo Hamburgo/RS

ANO	Matrículas Finais da Rede Municipal de Ensino	Total de Alunos Reprovados	
		Nº Alunos	%
2007	21.467	2.230	10,39
2008	21.086	2.121	10,06
2009	20.616	2.207	10,71
2010	20.301	1.1813	8,92
2011	19.855	908	4,57
2011	13.786**	906**	6,57**

<sup>58</sup> Vale trazer a seguinte passagem: “outras questões que embasaram o diagnóstico pedagógico referem-se às dificuldades pedagógicas apresentadas relacionadas ao processo de construção do conhecimento do aluno; à(s) área(s) do conhecimento em que o aluno se destaca; aos objetivos e conteúdos, bem como aos recursos didáticos e metodologias utilizadas pelo professor nesta área do conhecimento; às estratégias de recuperação preventiva adotadas com este aluno e sala de aula (atividades complementares, atendimento individualizado, monitoria,...), também como o professor articula-se com os professores de projeto e como foi feita a avaliação” (CARABAJAL *et al.*, 2012, p. 45).

\*\*Dados sem considerar as turmas do 1º e 2º anos/Progressão Continuada.

FONTE: estatísticas de final de ano/2011 – SMED/NH

Por fim, vale ainda dizer que o *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender* ganha visibilidade no 11º Fórum de Educação e 7º Mostra Multicultural, onde 1.400 professores puderam compartilhar seus 180 trabalhos sobre as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula através de rodas de conversas, oficinas, mini palestras e exposição de banner (CARABAJAL, 2012).

O *Pacto* foi classificado, em 2013, entre as dez experiências contempladas pelo *Prêmio Inovação em Gestão Educacional* realizado pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP*. O Programa foi destaque, pois suas estratégias estão em consonância com as exigências do regulamento da premiação, cujos objetivos do prêmio do INEP eram

reconhecer e valorizar os trabalhos dos gestores que mudam a realidade educacional dos seus municípios. Dessa forma, contribuem para o alcance dos objetivos e metas dos Planos Nacionais de Educação (PNE), do Compromisso Todos pela Educação e, de forma mais ampla para a melhoria da qualidade da educação no Brasil<sup>59</sup>.

O município também confirmou os avanços das estratégias do *Pacto* através dos números manifestos pelo IDEB/2013<sup>60</sup>, onde apresentou o índice 5,6, demonstrando uma contínua progressão, especialmente entre os anos de 2009 e 2011, quando houve o aumento de 0,6 na escala do IDEB, tal como é demonstrado no quadro abaixo.

QUADRO 2: IDEB e projeções por município, dados do Município de novo Hamburgo

<b>Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais</b>																
IDEB e Projeções por Município e Rede																
2005, 2007, 2009, 2011 e 2013																
Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013	Projeções							
									2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
RS	4313409	NOVO HAMBURGO	Municipal	4,4	4,8	4,8	5,4	5,6	4,5	4,8	5,2	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5

FONTE: IDEB/INEP<sup>61</sup>

<sup>59</sup> Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/escolhidas-as-experiencias-vencedoras-do-premio-inovacao-em-gestao-educacional](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/escolhidas-as-experiencias-vencedoras-do-premio-inovacao-em-gestao-educacional)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

<sup>60</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/como-o-ideb-e-calculado>>. Acesso em: 14 maio 2015.

<sup>61</sup> Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 14 maio 2015.

A partir do que até agora foi exposto, passo a apresentar a maneira pela qual foram construídos os caminhos metodológicos, além de apresentar os textos analisados nesta pesquisas.

### 2.3 OS TEXTOS E A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, estou propondo um exercício desafiador de movimentos que trazem à superfície das análises certas práticas do presente. Quando digo *do presente* não estou olhando meus materiais e procurando neles algum significado oculto, mas sim pensando nesses textos como sendo apenas uma centelha de algo bem mais amplo que impulsiona a criação de programas como o *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender* e mobiliza produções de sentidos e verdades sobre o tipo de aprendizagem que devemos desenvolver nas escolas.

O que está na superfície das minhas investigações é o *Pacto*. Contudo, diversas outras práticas e relações de poder são postas em funcionamento e não podem ser deixadas de lado. Minha seleção principal compreende os textos do Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender*, além de outros documentos nacionais e internacionais que serão citados, não como o *por de trás da cortina*, mas como ocorrências que estão vivas no discurso do próprio *Pacto*. “Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento” (FISCHER, 2001, p. 198). Na sequência, exponho a totalidade dos textos que estão presentes nessa dissertação.

QUADRO 3: Quadro de materiais a serem analisados na pesquisa

<b>Conjunto de materiais internacionais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel (UNESCO, 2014);</li> <li>✓ Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos (BANCO MUNDIAL, 2010);</li> <li>✓ Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 1996);</li> <li>✓ <i>Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial.</i> (BANCO MUNDIAL, 1996).</li> </ul>
<b>Conjunto de materiais nacionais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014);</li> <li>✓ Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014);</li> <li>✓ Relatório Prêmio Inovação em Gestão Educacional 2013. Avaliação in loco. Relatório da Visita in loco ao Município de Novo Hamburgo/RS (BRASIL, 2014);</li> <li>✓ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Brasil do futuro como começo que ele merece (BRASIL, 2012);</li> <li>✓ Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020: metas e estratégia (BRASIL, 2011).</li> </ul>
<b>Conjunto de materiais local</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo 2015-2025 (SMED/NH,2015);</li> <li>✓ Escola coruja: inteligência comunitária local (SMED/NH,2015);</li> <li>✓ Planilha de encaminhamento do <i>Pacto pela Aprendizagem</i> (2013);</li> <li>✓ Prêmio Inovação (SMED/NH, 2013);</li> <li>✓ Pesquisa socioantropológica (2013);</li> <li>✓ Escola Cidadã em Novo Hamburgo: participação, qualidade e aprendizagem (ROCHA, et al., 2012);</li> <li>✓ Notícia ZH (Zero Hora): <i>Em Novo Hamburgo, índice de reprovação nas escolas municipais reduz pela metade</i> (2012).</li> </ul>

Nesse movimento, foi necessário fazer uma seleção de materiais para organizar a pesquisa. Cada um desses textos compõe a dissertação e tem como função corroborar com a construção do caminho investigativo, além de instigar problematizações e análises que foram constituídas com e/ou a partir deles. Os textos foram agrupados de acordo com o lugar ocupado no cenário das políticas educacionais: *internacional*, *nacional* ou *local*. O conjunto de materiais de âmbito local apresenta os textos que fazem parte do *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender*, e, portanto, ganham centralidade nas análises.

Nos quadros a seguir, apresento a distribuição dos materiais segundo sua localização descrevendo a que se refere cada um deles.

QUADRO 4: Conjuntos de materiais internacional da pesquisa

<b>Conjunto de materiais internacional</b>		
<b>Diretrizes e Políticas internacionais</b>	<b>ANO</b>	<b>ASSUNTO</b>
Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel (UNESCO)	2014	Estabelece diretrizes que visam auxiliar os formuladores de políticas a entender melhor uso e os benefícios da aprendizagem móvel – em especial, celulares e <i>tablets</i> . Além disso, a aplicação das diretrizes pode se ajustar a várias instituições, indo da pré-escola à universidade e de centros comunitários à centros de instrução vocacionais.
Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos (BANCO MUNDIAL)	2010	Apresenta uma avaliação comparativa do desempenho da educação no país e indica algumas questões que servirão de recurso para a administração federal definir prioridades para a educação nos próximos quatro anos.
Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO)	1996	Trata-se de Relatório elaborado para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) sobre a Educação para o Século XXI. Organizado com a contribuição de especialistas do mundo todo, o documento ficou conhecido pelo nome de seu coordenador Jacques Delors. O texto está em três partes: Horizontes, Princípios e Orientações. No Brasil, o relatório foi publicado com o apoio do MEC (Ministério da Educação e do Desporto).
<i>Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial.</i> (BANCO MUNDIAL)	1996	Este documento sintetiza os trabalhos do Banco Mundial sobre a educação publicados desde o último documento em 1980.

QUADRO 5: Conjunto de materiais nacional da pesquisa

<b>Conjunto de materiais nacional</b>		
<b>Diretrizes e Políticas internacionais</b>	<b>ANO</b>	<b>ASSUNTO</b>
Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014);	2014	O documento traz análises e informações sobre cada uma das metas nacionais do Plano Nacional de Educação com o objetivo de aproximar os agentes públicos e sociedade para os debates e os desafios relativos à melhoria da educação, tendo por eixo: os processos de organização e gestão da educação; o financiamento; avaliação e políticas de Estado.
Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL)		O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos.
Relatório Prêmio Inovação em Gestão Educacional 2013. Avaliação in loco. Relatório da Visita in loco ao Município de Novo Hamburgo/RS (BRASIL)	2014	Relatório encomendado pelo INEP a pesquisadores sobre a experiência do Programa <i>Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender</i> .
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Brasil do futuro como começo que ele merece (BRASIL)	2012	Trata-se de um livreto organizado para escolas e professores com informações gerais sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Plano Nacional de Educação (PNE ) 2011-2020: metas e estratégia (BRASIL)	2011	Esse texto apresenta uma nota técnica no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 quando ainda estava em tramitação no Congresso Nacional. O PNE anterior vigorou de 2001-2010, portanto a aprovação do PNE, em junho de 2014, representou um atraso de três anos no início do Plano Decenal. O Plano estabelece 20 metas para serem cumpridas nos próximos 10 anos na educação brasileira, como a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para o setor, o aumento de matrículas em todos os níveis escolares e um padrão de qualidade mínimo em todas as escolas do país.
--	------	---

QUADRO 6: Conjunto de materiais local da pesquisa

<b>Conjunto de materiais local</b>		
<b>Diretrizes e Políticas do município de Novo Hamburgo/RS</b>	<b>ANO</b>	<b>MATÉRIA</b>
Plano municipal de Educação de Novo Hamburgo 2015-2025 (SMED/NH)	2015	Um documento que estabelece metas e estratégias para garantir o direito à educação de qualidade. Este é o Plano Municipal de Educação (PME). Baseado no documento nacional, publicado pelo Ministério da Educação em 2014, e levando em consideração as características da realidade atual de Novo Hamburgo, o PME foi elaborado com a participação de diferentes segmentos da educação. Com validade de dez anos, o documento apresenta estratégias para o cumprimento das vinte metas, responsabilidade das redes Municipal, Estadual e Privada. O Plano tem em vista a garantia do desenvolvimento educacional e as necessidades diagnosticadas na área.
Escola coruja: inteligência comunitária local (SMED/NH)	2015	O documento apresenta como Escola Coruja a (re)organização curricular da educação básica de Novo Hamburgo, apostando em uma proposta de educação que incorpore princípios da escola cidadã e a consolidação de Novo Hamburgo como cidade educadora.
Planilha de encaminhamento do <i>Pacto pela Aprendizagem</i> ;	2013	Planilha utilizada pelas escolas para encaminhar os alunos para avaliação médica, estreitando a relação entre os domínios da Secretária de Educação e Desporto e da Secretaria de Saúde.
Prêmio Inovação (SMED/NH)	2013	Projeto enviado à premiação do INEP que descreve a experiência do <i>Pacto pela Aprendizagem: todos tem o direito de aprender</i> .
Pesquisa socioantropológica	2013	Documento que identifica as famílias dos alunos, principalmente a daqueles indicados como prioritários a serem atendidos pelo <i>Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender</i> , em temas como: situação socioeconômica, moradia, escolaridade, rotina dos alunos em suas casas, educação familiar, ações de preservação do meio ambiente, cultura pela



		paz e participação na escola.
Escola Cidadã em Novo Hamburgo: participação, qualidade e aprendizagem (ROCHA, <i>et al.</i> ).	2012	Livro organizado pela SMED/NH, após o município ser destaque no <i>Prêmio Inovação em Gestão Educacional/INEP</i> em 2008 <sup>62</sup> . O livro descreve as experiências da educação em Novo Hamburgo a favor da educação, destacando as ações relacionadas à gestão democrática e ao <i>Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender</i> .
Notícia ZH (Zero Hora): <i>Em Novo Hamburgo, índice de reprovação nas escolas municipais reduz pela metade</i> .	2012	Notícia sobre o <i>Pacto pela aprendizagem</i> e seus efeitos positivos na reprovação escolar, através de uma breve comparação com os índices elevados de reprovação do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul

Os três conjuntos de materiais foram utilizados durante a pesquisa, porém com funções distintas. Os dois primeiros serviram de baliza para encaminhar as análises do terceiro, sendo que neste último há os principais materiais a serem analisados. Trata-se dos que se referem ao Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender* e as diretrizes/ou políticas educacionais postas em funcionamento atualmente no município de Novo Hamburgo.

Essa organização auxilia meu movimento de pesquisa, pois possibilita olhar para os materiais do *Pacto* não como a pesquisa em si ou como um lugar para desvendar uma verdade. Entretanto a seleção de recortes locais que são produzidos por outros tantos discursos que também circulam e operam o governo da população escolar e ditam maneiras diversas de conceber a aprendizagem.

O meu contato inicial com o material se deu com a leitura do livro *Escola Cidadã em Novo Hamburgo: participação, qualidade e aprendizagem* (2011). Com essa leitura, percebi que poderia ser potente para a pesquisa um olhar para as estratégias do Programa. No projeto de pesquisa, em um ensaio inicial, realizei uma análise de tais estratégias entendendo que elas se constituem pela tríade: *articulação, mobilização e participação*. Tais estratégias tinham como objetivo a responsabilização e o compromisso de todos com a aprendizagem e o *Pacto*, através dessas ações estratégicas, seduz a comunidade escolar – professores, funcionários e

<sup>62</sup> Em 2008, o município de Novo Hamburgo também foi destaque no *Prêmio Inovação em Gestão Educacional/INEP* pelo projeto *Avaliação, renovação e qualificação das equipes diretivas da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo*. A proposta do projeto estava em nortear as eleições em todas as escolas e acompanhar a atuação desses diretores a partir de avaliações aplicadas com professores, funcionários e pais. Disponível em <[http://novohamburgo.org/site/noticias/2008/12/17/secretaria\\_de\\_educacao\\_recebe\\_o\\_premio\\_inovacao\\_em\\_gestao\\_educacional\\_2008\\_1712/](http://novohamburgo.org/site/noticias/2008/12/17/secretaria_de_educacao_recebe_o_premio_inovacao_em_gestao_educacional_2008_1712/)>. Acesso em: 04 de abr. de 2015. Este prêmio demonstra que o Estado vem tentando desenvolver estratégias para levar municípios e estados a criarem práticas e políticas de gestão capazes de elevarem os índices e a qualidade da educação no país. Tais medidas estão alinhadas às políticas e avaliações internacionais que se ocupam em melhorar os índices educacionais segundo as metas indicadas pelo Banco Mundial, Pisa, etc, caracterizando uma racionalidade de governo biopolítico neoliberal.

familiares – à mobilização para que todos os alunos aprendam, estabelecendo não apenas uma atmosfera de democracia participativa, mas um governo que incide sobre a ação de todos.

Muitos materiais, tanto os que são balizas para o *Pacto* – normativas e diretrizes nacionais e internacionais –, quanto aqueles que serviram para conhecer o *Pacto* e as políticas educacionais do município de Novo Hamburgo, foram encontrados em sítios eletrônicos citados ao longo da pesquisa, tais como os de Representação da UNESCO no Brasil, os do Ministério da Educação (MEC) e os da prefeitura de Novo Hamburgo.

Por fim, buscando esclarecer as informações obtidas através dos documentos, fiz algumas visitas à SMED de Novo Hamburgo, onde fui recebida pela Assessora da Gerência de Educação Integrada, quem me disponibilizou alguns outros materiais que não foram encontrados nas páginas da internet.

Quando qualifiquei a proposta de dissertação, minha intenção estava em olhar para as estratégias de governo postas em funcionamento pelo *Pacto*. No entanto, a partir das sugestões da banca, surgiram novas perspectivas para o desenvolvimento da pesquisa. Percebi que as estratégias do Programa são pautadas em um sentido (ou vários) de aprendizagem e a aprendizagem tornou-se, então, uma questão analítica produtiva para a investigação.

Ao ler e reler os materiais, desenvolvi algumas possibilidades de agrupamentos, constituindo, por fim, as seguintes unidades de análises: 1) a aprendizagem e a escola; 2) pedagogização da vida: saúde e social; 3) ações estratégicas do *Pacto*. Esses agrupamentos ajudaram a identificar certos sentidos dados à aprendizagem e as estratégias de governo utilizadas pelo Programa, o que será apresentado no decorrer do Capítulo 4: *Os sentidos da aprendizagem e as ações estratégicas do Pacto*.

No capítulo que segue, apresento uma retomada de alguns pontos desenvolvidos por Foucault, sobretudo suas análises acerca do conceito de governo das condutas e as tecnologias de poder. O filósofo investigou como, paulatinamente, a preocupação de governar o indivíduo se torna uma questão política que vai tomando conta de todo corpo social até chegar a ser uma preocupação da população enquanto corpo múltiplo. Nesta perspectiva, analiso como essa racionalidade incide sobre as ações do Estado em relação à população. Além disso, desenvolvo uma articulação entre algumas ferramentas foucaultianas – poder disciplinar, biopoder e governo – e as metáforas Modernidade Sólida e Modernidade Líquida, a partir de Bauman, atreladas aos sentidos de aprendizagem.

### 3 GOVERNAMENTO, BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO

"Arte de governar" – vocês lembram em que sentido restritivo eu a entendi, pois eu havia utilizado a própria palavra "governar", deixando de lado todas as mil maneiras, modalidades e possibilidades que existem de guiar os homens, de dirigir sua conduta, de forçar suas ações e reações, etc. Eu havia deixado de lado, portanto, tudo o que normalmente se entende, tudo o que foi entendido por muito tempo como o governo dos filhos, o governo das famílias, o governo de uma casa, o governo das almas, o governo das comunidades, etc. Só havia considerado, e este ano também só considerarei, o governo dos homens na medida em que, e somente na medida em que, ele se apresenta como exercício da soberania política (FOUCAULT, 2008c, p. 3).

Para iniciar a escrita deste capítulo, faço uso das palavras de Foucault na abertura do curso *Nascimento da Biopolítica*, durante a aula ministrada dia 10 de janeiro de 1979 no Collège de France. Nela, Foucault retoma a “arte de governar”, levando seus ouvintes a perceberem que não é mais da pluralidade e das inúmeras possibilidades de governo/governo que nesse momento ele está se referindo, mas sim a um governo voltado ao Estado e ao seu Governo. “O que é governar? Governar segundo o princípio da razão de Estado é fazer que o Estado possa se tornar sólido e permanente, que possa se tornar rico, que possa se tornar forte diante de tudo o que pode destruí-lo” (FOUCAULT, 2008c, p. 6).

Para Foucault, o surgimento, no século XVIII, do conceito de população – não mais relacionado à ocupação do território e sua manutenção como acontecia na soberania, mas como a formação de um conjunto de indivíduos que produzem processos que são próprios da vida em sociedade – é um fator e uma condição que propiciou o desbloqueio da arte de governar. “De fato, como o problema do soberano vai possibilitar o desbloqueio dessa arte de governar?” (FOUCAULT, 2008b, p. 138). Com esse questionamento, Foucault inaugura a descrição de três fatores vinculados à população e que estão envolvidos no desbloqueio dessa arte de governar.

Em primeiro lugar, a família passa a não ser mais considerada enquanto modelo de governo, mas um elemento dentro de uma população, sendo, com isso, considerada como um “segmento simplesmente privilegiado porque, quando se quiser obter alguma coisa da população quanto ao comportamento sexual, quanto à demografia, ao número de filhos, quanto ao consumo, é pela família que se terá que efetivamente passar” (FOUCAULT, 2008b, p. 138). Segundo, a população vai aparecer como sendo a meta final do Governo: “[...] qual pode ser a finalidade deste último? Não é certamente governar, mas melhorar a sorte das populações, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde” (FOUCAULT, 2008b,

p.140). E, por último, esse desbloqueio se dá ao passo que se constitui uma ciência chamada economia política. Igualmente, há a constituição de saberes que caracterizam a intervenção do governo em relação ao conhecimento da população e a melhor forma de governá-la (FOUCAULT, 2008b).

Diante disso, para operar com a ferramenta de governmentação nessa pesquisa, antes apresento outras noções que estão articuladas a este conceito. Nessa perspectiva, podemos analisar e problematizar as práticas de governmentação empreendidas em certas políticas voltadas à educação.

Para isso, trago, ainda que brevemente, questões sobre as tecnologias de poder e o surgimento da arte de governar em uma determinada época da história, a partir dos estudos de Michel Foucault.

### 3.1 SOBRE AS MALHAS DO PODER: DO CORPO-MÁQUINA AO CORPO-ESPÉCIE

Quando se fala em poder, na perspectiva das análises de Michel Foucault, não é possível afirmar que o autor tenha buscado em seus estudos escrever uma teoria do poder. Dreyfus e Rabinow (2010), no início dos anos 1980, publicam uma entrevista realizada com Michel Foucault, na qual o filósofo explica seu interesse de pesquisa e o equívoco de associarem seus objetivos tendo como foco central os fenômenos do poder:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. [...] Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa. É verdade que me envolvi bastante com a questão do poder [...]. Era necessário estender as dimensões de uma definição de poder se quiséssemos usá-la ao estudar a objetivação do sujeito. Será preciso uma teoria do poder? Uma vez que uma teoria assume uma objetivação prévia, ela não pode ser afirmada como uma base para um trabalho analítico. Porém, este trabalho analítico não pode proceder sem uma conceituação dos problemas tratados, conceituação esta que implica um pensamento crítico – uma verificação constante (FOUCAULT, 2010a, p. 273-4).

Desse modo, ao voltar-se para a constituição dos sujeitos enredados em temas como a loucura ou a sexualidade e/ou capturados por instituições como os hospitais, as prisões ou os asilos, Foucault, ainda que não fizesse do poder seu tema central, permanecia envolvido com o seu funcionamento. Neste viés, o poder, para ele, é caracterizado por um jogo de relações entre indivíduos, onde há um modo de ação que não atua diretamente no sujeito, mas sobre suas ações, o que ocorre de modo diferente da violência, pois a violência “age sobre um

corpo, sobre coisas: ela força, dobra, quebra, destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto a si, outro polo senão o da passividade” (FOUCAULT, 2010a, p. 287). Já a relação de poder, ao contrário disso, incide no sujeito da ação e se manifesta de formas múltiplas, opostas a uma “matriz binária e global entre dominador e os dominados” (FOUCAULT, 1988, p. 90), repercutindo de alto a baixo, nas minúcias das relações até o corpo da sociedade.

No primeiro volume de *A História da sexualidade*, Foucault investiga o dispositivo da sexualidade e os mecanismos do poder. A partir desse estudo, o autor afasta a hipótese repressiva do poder e, com isso, passa a distanciar-se de uma pesquisa direcionada a uma teoria e passa a voltar-se para uma analítica do poder. Essa analítica do poder, entretanto, só pode ser constituída se uma certa representação do poder – que o autor chama de concepção “jurídico-discursiva” (FOUCAULT, 1988, p. 80) – for abandonada. Essa concepção é voltada a uma análise política do poder, responsável em estabelecer uma associação entre o poder e lei, poder e repressão, poder e censura e poder e interdição (POGREBINSCHI, 2004, p. 186).

O poder, significado “como proibição, lei, o fato de dizer não e uma vez mais a forma, a fórmula ‘tu não deves’” (FOUCAULT *apud* VEIGA-NETO, 2014, p. 119), sintetiza uma compreensão do poder voltada ao problema do direito e da violência, das leis e das ilegalidades e, principalmente, representada pela figura de soberano e do Estado (FOUCAULT, 1988). Essa maneira de pensar a concepção ocidental de poder associado a algo repressivo e interdito é insuficiente e transitória. O poder, portanto, é tomado de maneira dissociada de uma centralidade monárquica ou estatal, deixa de ser visto como algo negativo e passa a ser caracterizado por sua positividade e produtividade. Nas palavras de Foucault (2008a, p. 161),

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

Essa virada na maneira de representar o poder, passando de um poder negativo, centralizado no conceito de soberania, Estado, lei e dominação, para um poder positivo e produtivo, é o que se opera na sociedade moderna. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2008a), demonstra que, com o passar dos anos, foi se instaurando uma sociedade em que as práticas de dominação maciça e homogênea de um indivíduo sobre os outros (FOUCAULT, 2008a) deram lugar a “uma nova mecânica de poder, com procedimentos específicos, instrumentos totalmente novos e aparelhos bastante diferentes, o que é absolutamente incompatível com as

relações de soberania” (FOUCAULT, 2014a, p. 290).

Em suma, o poder soberano se caracteriza por incidir sobre a terra e seus produtos. Esse poder é centralizado no exercício e na existência física de um soberano e se transcreve a partir de termos jurídicos e obrigações. Além disso, é um tipo de poder que não estabelece uma vigilância contínua e permanente, por isso não se caracteriza por ser totalmente eficaz e econômico. Já o mecanismo de poder disciplinar, que é inventado nos séculos XVII e XVIII, passa a se exercer muito mais nos corpos e nas ações dos indivíduos e menos na terra e nos seus produtos. Em decorrência disto, possibilita extrair dos corpos mais tempo e trabalho em oposição aos bens e às riquezas (FOUCAULT, 2014a). Assim Foucault (2014a, p. 291) escreve sobre o poder disciplinar:

É um tipo de poder que se exerce continuamente através da vigilância e não descontinuamente por meio de sistemas de taxas e obrigações distribuídas no tempo; que supõe mais um sistema minucioso de coerções materiais do que a existência física de um soberano. Finalmente, ele se apoia no princípio que representa uma nova economia de poder, segundo o qual se deve propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de que as domina.

Ao falar em poder, Foucault entende o seu exercício enquanto prática de conduzir condutas. “O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do ‘governo’” (FOUCAULT, 2010a, p. 288). O governo aqui não é entendido como estruturas políticas de gestão do Estado, mas o governo que designa a maneira de dirigir a conduta dos outros indivíduos ou dos grupos: governo das almas, das crianças, das famílias, dos doentes, dos professores.

Nos séculos XVII e XVIII, houve deslocamentos nas formas de governar. Nesse período, há uma mudança de ênfase do poder soberano para um poder disciplinar e, mais adiante, para um biopoder. O biopoder não abandona o poder disciplinar, mas passa a agir em conjunto com ele no governo das populações.

O poder disciplinar se difere do poder soberano, principalmente, pois a “disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é técnica específica do poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumento de seu exercício” (FOUCAULT, 2008a, p. 143). Enquanto na soberania o poder estava centralizado na figura do soberano e sua ação insidia no território, nos bens produzidos e na decisão de vida ou de morte dos súditos, o poder disciplinar, em oposição, é um poder que se exerce no corpo individual dos sujeitos e através de técnicas disciplinares que transformam esses corpos em corpos mais produtivos.

Assim, a disciplina tem fórmulas gerais de dominação diferentes de outras que já

existiam há muito tempo. A disciplina é, portanto, distinta da escravidão, da domesticidade, da vassalagem e das disciplinas monásticas, pois essas são modos de dominações que se caracterizam por uma apropriação violenta do corpo, pela dominação constante e global, por um comportamento de renúncia e uma situação de obediência a outrem. São um tipo de dominação não analítica e que não pretendem o aumento da utilidade do sujeito (FOUCAULT, 2008a).

Outra questão importante de ser assinalada está em não considerar a disciplina enquanto instituição nem como aparelho, pois ela é uma rede que atravessa sem limites todas as fronteiras. Mais do que isso, ela é uma técnica, um mecanismo, um dispositivo e um instrumento do poder (MACHADO, 2014). Essas técnicas capturam o corpo de cada indivíduo em sua existência de espaço e de tempo. Desse modo, procura ordená-lo a partir de uma forma de “divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante” (VEIGA-NETO, 2014, p. 65).

Com o poder disciplinar, “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2008a, p.119). Essa disciplina é um mecanismo que fabrica corpos “dóceis”, aumentando as forças do corpo (fazendo deles mais úteis economicamente) e, com isso, tirando sua força política, ou seja, fazendo desse “corpo” um corpo obediente. A disciplina, ou a coerção disciplinar, segundo Michel Foucault (2008a, p. 119),

dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Não se trata, contudo, de dizer que o poder disciplinar deva ser entendido como uma descoberta súbita. Foucault explica que desde muito cedo métodos disciplinares já eram encontrados em colégios, espaços hospitalares e organizações militares. Além disso, há uma série de conjunturas que fazem ser posto em funcionamento o poder disciplinar: “aqui uma inovação industrial, lá a recrudescência de certas doenças epidêmicas, acolá a invenção do fuzil ou as vitórias da Prússia” (FOUCAULT, 2008a, p.120).

O momento histórico das disciplinas é o momento que nasce uma “arte do corpo humano” (FOUCAULT, 2008a, p. 119). Havendo, como já foi dito, uma preocupação em tornar os sujeitos obedientes e úteis, através de processos de controle eficazes,

individualizantes e minuciosos. Assim, o que se deseja com esse processo de “anatomia política” e “mecânica de poder” (FOUCAULT, 2008a) é um investimento no corpo como máquina: “no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos” (FOUCAULT, 1988, p. 131).

Na metade do século XVIII, o biopoder se incorpora ao poder disciplinar, mas se difere dele, pois o poder disciplinar se dirige ao corpo individual, ao “homem-corpo” (FOUCAULT, 2010b, p. 204) ou ao “corpo-máquina” (FOUCAULT, 1988, p. 131), já a nova técnica de poder se destina ao “homem-espécie” (FOUCAULT, 2010b, p. 204) ou “corpo-espécie” (FOUCAULT, 1988, p. 131), não sendo, dessa forma, individualizante, mas dirigido a toda população.

Com isso, alguns processos de intervenção e de regulação se estabelecem em relação a um corpo-espécie, uma biopolítica da população. Nesse período, as disciplinas direcionadas ao corpo individual e as regulações da população são operadas juntamente para a organização e manutenção do poder sobre a vida (FOUCAULT, 1988).

Na obra *História da Sexualidade vol. 1: a vontade de saber* (1988), Foucault distingue o corpo-máquina e o corpo-espécie como dois polos do poder. O primeiro polo está situado no poder que é caracterizado pelas disciplinas, em uma “*anatomia-política do corpo humano*” (FOUCAULT, 1988, p. 131). O segundo, está voltado à problemática da população e centrado no corpo-espécie, “uma *bio-política da população*” (FOUCAULT, 1988, p. 131).

Assim, esses dois polos, o primeiro mais individualizante e específico e o segundo mais biológico e anatômico, caracterizaram um poder onde a função, distinta de como foi no poder soberano em outros tempos – quando o soberano tinha o poder de decidir sobre a vida ou a morte dos súditos – passa a ser a de investir “sobre a vida, de cima a baixo” (FOUCAULT, 1988, p. 131). Contribuindo com essa análise, sobre o conceito de biopoder e o desdobrando nesse campo para o uso do termo biopolítica, Rabinow e Rose (2006, p. 28) afirmam que

o conceito de ‘biopoder’ serve para trazer à tona um campo composto por tentativas mais ou menos racionalizadas de intervir sobre as características da existência humana. [...] podemos usar ‘biopolítica’ para abarcar todas as estratégias específicas e contestações sobre as problematizações da vitalidade humana coletiva, morbidade e mortalidade, sobre as formas de conhecimento, regimes de autoridade e práticas de intervenção que são desejáveis, legítimas e eficazes.

Dessa forma, retomando a tecnologia disciplinar e a tecnologia reguladora da vida vemos se desenvolver no século XVIII duas tecnologias de poder que são sobrepostas e que



formam “duas séries: a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores – Estado” (FOUCAULT, 2010b, p. 210). Não há, no entanto, entre elas, uma oposição sobre o Estado e a instituição, até “porque as disciplinas sempre tendem, de fato, a ultrapassar o âmbito institucional e local em que são consideradas” (FOUCAULT, 2010b, p. 210)<sup>63</sup>.

Além disso, tanto as tecnologias utilizadas pelas disciplinas quanto aquelas relativas à vida da população produzem uma extensão de saberes. No poder disciplinar, há o aparecimento do homem enquanto produto de um poder que é, ao mesmo tempo, objeto de um saber. “Das técnicas disciplinares, que são técnicas de individualização, nasce um tipo de saber: as ciências do homem” (MACHADO, 2014, p. 26). No biopoder, são operados mecanismos de saber voltados a previsão dos riscos e controle da população. Assim, saberes vinculados às ciências exatas – como a estatística – e as ciências biológicas – como o controle da medicina e da higiene – tornam-se importantes nesse poder.

### 3.2 GOVERNAMENTO: A ARTE DE GOVERNAR

Os estudos sobre governamentalidade são expressos em alguns cursos ministrados por Michel Foucault, tais como em *Segurança, Território e População* (1977-1978) e *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979). Através de análises de textos históricos, Foucault vai mostrando que, entre os séculos XVI e XVIII, as “formas repressivas e centralizadas do poder do Estado exercidas pelo soberano evoluíram para formas mais descentralizadas e difusas [...] de poder, exercidas por [...] instituições e pelos próprios sujeitos” (FIMYAR, 2009, p. 38), isto é, passando de uma soberania que se exerce sobre o território e, por consequência, sobre os súditos que nele estão para uma nomeada “arte de governar” (FOUCAULT, 2008b).

Para tentar identificar essa arte de governar, Foucault faz referências ao livro *O Príncipe* de Maquiavel e à literatura antimachiaveliana citando como exemplo o livro *O espelho político*, de Guillaume de La Perrière, publicado em 1555, um dos primeiros textos dessa literatura. La Perrière mostra as práticas do *governo* e do *governador* como múltiplas, referentes ao governo das almas, das crianças, da casa, de um hospital, nas quais muitos podem governar: famílias, professores, médicos. Foucault (2008b, p. 124) menciona que “há portanto muitos governos em relação aos quais o príncipe que governa seu Estado não é mais

---

<sup>63</sup> Foucault traz como exemplo de um aparelho de disciplina e ao mesmo tempo de Estado, a polícia. Além disso, nomeia outra série de instituições, que ele chama de subestatais, localizadas tanto no nível do Estado como ao mesmo tempo abaixo do nível estatal, tais como: “instituições médicas, as caixas de auxílio, os seguros, etc”. (FOUCAULT, 2010b, p. 210)

que uma das modalidades”. Outra definição trazida por La Perrière está relacionada às *coisas* a que se relaciona à arte de governar. Sobre isso Foucault explica que, quando La Perrière falava sobre governar *coisas*, não se tratava do mesmo que o Governo de um território, como acontecia na soberania, mas de um complexo sistema que é imbricado pelos homens e pelas coisas.

Ademais, essa ideia de governo voltado ao governo dos homens, que surge no oriente, na sociedade hebraica, é decorrente de uma razão religiosa. Esse tipo de poder seria denominado como poder pastoral. O poder pastoral é introduzido no ocidente pelo cristianismo e se caracteriza como uma tecnologia de poder voltada a direção das almas de maneira totalizante e, ao mesmo tempo, individualizante. Foucault (2008b, p. 168) explica que o poder pastoral “é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder que, por definição, se exerce sobre um rebanho, mas exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no momento que o faz ir de um ponto a outro”.

A partir do século XVI, porém, inicia-se um período no qual o pastorado não é mais triunfante. Sendo assim, as questões inteligíveis e transcendentais da natureza de um governo pastoral de Deus sobre o mundo vão sendo enfraquecidas por uma noção antropocêntrica. Nesse mesmo século, há uma preocupação em buscar outros modelos de governo que não tenham como modelo o governo de Deus ou como o governo da família, mas a busca por uma razão própria de Estado, a “governamentalização *da res publica*” (FOUCAULT, 2008b, p. 317). Foucault resume a razão do Estado da seguinte forma:

a razão de Estado não é uma arte de governar segundo as leis divinas, naturais ou humanas. Esse governo não tem de respeitar a ordem geral do mundo. Trata-se de um governo em concordância com a potência do Estado. É um governo cujo objetivo é aumentar essa potência em um quadro extensivo e competitivo (2008b, p. 376).

Portanto, a razão do Estado não deve ser relacionada ao governo de Deus ou às leis da natureza, mas sim ao próprio Estado em sua essência e em seu conhecimento, o que permite acompanhar o que vem sendo feito com o Estado, obedecendo, dessa maneira, ao que constitui suas próprias tramas. Por isso, a razão do Estado não é “algo como uma organização temporal unida e final” (FOUCAULT, 2008b, p. 345), pois difere do poder pastoral que intentava uma ação terrena que levasse para uma salvação divina, redentora e eterna.

Comparando o poder pastoral e a razão do Estado, Foucault retoma três eixos: a salvação, a obediência e a verdade. Para o Estado, o problema da salvação não concerne à salvação da alma, como no poder pastoral, mas à salvação do próprio Estado, à sua nação e às

suas riquezas. Para a salvação do Estado, pode ser necessário sacrificar alguns indivíduos, quando calculado estatisticamente que isso pode vir a prover vantagens ao Estado. Outra questão é o da obediência. Para o Cristianismo, a obediência era uma virtude, já para o Estado a obediência está relacionada ao bem estar social, haja vista que o tumulto e a revolta são fatores que afetam a paz da nação. Por fim, Foucault retoma o eixo do problema da verdade e da razão do Estado. Para o pastorado, a verdade correspondia ao conhecimento do seu rebanho e ao ensinamento de uma verdade, ou seja, a uma lei que guiava para a salvação eterna. Entretanto, o Estado produz um novo conhecimento, não mais voltado às coisas da natureza, às leis e aos mandamentos de Deus, mas sim a um conhecimento necessário à manutenção deste Estado, surgindo o saber estatístico. Em outras palavras, um conjunto de conhecimentos técnicos que forneceria dados sobre a população, as riquezas e outros campos de intervenção do Estado.

Desse modo, o que se vê é a “formação de uma governamentalidade política” (FOUCAULT, 2008b, p. 491), havendo, ao longo de centenas de anos, o deslocamento do olhar governamental, passando de uma preocupação com os problemas do território (inerente à soberania) para os problemas da população e, em decorrência disso, os problemas relacionados à administração da vida e das incertezas próprias a essa população (biopoder). Assim, Foucault (2008b, p. 144) nos explica que, por governamentalidade, se entende “o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’”.

A governamentalização do Estado, em vista disso, faz surgir a população como campo de intervenção governamental. Foucault (2003, p. 370), ainda em suas análises sobre a “história desse governo dos indivíduos por sua própria vontade”, faz referência a dois historiadores, Von Justi e De Lamare, e seus textos sobre regulamentos e a função da polícia em zelar pelo bem estar da sociedade. Para esses autores, a população era definida como um grupo de indivíduos vivos e suas características como espécie vivendo em conjunto, sendo a população definida por particularidades como: mortalidade, natalidade, epidemias, superpopulação, território, entre outros. Essa governamentalização do Estado desenvolve, portanto, uma racionalidade que combinava inúmeras tecnologias, como esclarece Fimyar (2009, p. 39):

a governamentalização do Estado criou uma matriz de racionalidade que combinava a tecnologia diplomática militar – para tratar dos desafios externos – , a polícia – como conjunto de instrumentos para assegurar o crescimento interno decorrente da ampliação do comércio e da circulação monetária – e, concomitantemente, a redefinição de *população* – como objeto de técnicas governamentais.

Com isso, essa governamentalização do Estado cria uma série de cálculos e estratégias – jurídicas, institucionais, econômicas – capazes de gerenciar a economia, a saúde e as questões sociais da população (ROSE, 1999). Assim, a invenção da população, que deslocou a ideia de corpos disciplinados, individuais e dóceis para um entendimento de um corpo como espécie, produziu formas variadas de controle da sociedade (CÉSAR; DUARTE, 2009).

Com a biopolítica, o Estado estabelece relações de poder de governo através de saberes como os da economia, medicina e pedagogia. A biopolítica está voltada ao corpo múltiplo, à população e à prevenção. Tendo a estatística como uma tecnologia utilizada para a identificação de riscos.

Nos séculos XVII e XVIII, portanto, surge a ciência moderna regida pelos ideais da razão e da objetividade. Com isso, a estatística torna-se uma tecnologia importante para a governamentalidade e controle da sociedade, sendo que os registros numéricos prescrevem mais verdade ao conhecimento produzido por este campo de saber (TRAVERSINI; SPERRHAKE, 2012).

Em resumo, a estatística, ao longo dos séculos se tornou um saber científico importante e indispensável para o conhecimento da população, o controle da ordem e para um bom governo. Na atualidade, a estatística é “um meio, composto por saberes e por procedimentos técnicos específicos que é utilizada por governos de diferentes esferas públicas para situar comunidades com altos índices de analfabetismo, por exemplo, como sendo de risco social” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 143).

A estatística, como ciência do mensurável e numerável (TRAVERSINI; BELLO, 2009), coloca a questão da ordem, dos riscos e da segurança como processo controlável e, segundo a lógica de um Estado contemporâneo, faz necessária a institucionalização de programas sociais e educacionais de prevenção a essas ambivalências. Enfim, a gestão da população (corpo-espécie) a partir da tecnologia da estatística é importante aos modos de conduzir esta população, uma prática própria do governo da população e/ou dos grupos que se objetiva conduzir. Com essa tecnologia, é possível um diagnóstico de realidades muito específicas ou distantes.

Assim, destaco governo, como ferramenta útil para analisar/pensar ações que engendrem a busca pelo conhecimento de determinada população e acionem políticas direcionadas à educação como o Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender*. Articulo a perspectiva Foucaultiana a conceitos de Bauman para realizar as análises sobre os sentidos da aprendizagem e as estratégias de governo. Antes das

análises, porém, apresento algumas articulações com o pensamento destes autores.

### 3.3 O ESTADO DA ORDEM

[O] Estado do período inicial da Modernidade fez grandes esforços para ordenar a vida cotidiana de seus súditos. Na verdade, grande parte do que sabemos sobre a cultura popular do começo da Era Moderna vem dos numerosos regulamentos, mandados e éditos emitidos para este fim, ou dos registros mantidos quando as regras eram infringidas. [O alcance da interferência do Estado aumentava depressa, e seu zelo regulador era tão abrangente que todo modo de vida parecia estar sob ataque] (LOTTE *apud* BAUMAN, 2010, p. 88).

A prática do Estado, esboçada por Bauman nas palavras de Gunther Lotte, demonstra o interesse e atração crescente dos governantes pela composição de uma sociedade ordenada. Com efeito, o discurso entre razão opondo-se às paixões<sup>64</sup> tornou os pobres e humildes um risco, uma “classe perigosa” (BAUMAN, 2010, p. 87) e, por isso, finalidade do governmento do Estado. A “classe perigosa” deveria ser orientada e instruída para que não aniquilasse a ordem social (BAUMAN, 2010).

Para Bauman, o desafio dessa sociedade que se quer ordenada passa pela institucionalização e pela vigilância. Assim, seu pensamento se aproxima das teorizações desenvolvidas por Michel Foucault. Para ambos, a disciplina e a regulação da população investida em diversas instituições (exército, família, escola, medicina e polícia) – aqui, em especial, interessa-me pensar a escola<sup>65</sup> – são “constituintes irremovíveis do poder” (BAUMAN, 2010), implicados na produção de saber.

Quanto à relação saber-poder, encontramos aproximações entre Bauman e Foucault que podem ser destacadas da seguinte forma: a) para Bauman (2010, p. 75), “o poder necessita do saber; o saber empresta legitimidade e eficácia (não necessariamente desconectadas) ao poder. Possuir saber é possuir poder”; e b) para Foucault (2008a, p. 27),

<sup>64</sup> De acordo com Bauman (2010, p. 83), a ordem social concebida pelo homem e a natureza (inclusive a natureza humana) encontrou a sua máxima de expressão na oposição entre razão e paixão. O autor ainda explica que a paixão é vista “como o ‘equipamento natural’ dos homens, algo que o homem adquire no nascimento, sem esforço de sua parte e qualquer assistência dos outros”. A razão, no entanto, “vem como o conhecimento, tem de ser ‘passar’ por outras pessoas, que sabem a diferença entre o bem e o mal, a verdade e a mentira”.

<sup>65</sup> Embora encontremos referências nas obras de Michel Foucault como por exemplo: disciplina, normalização, regulação, sujeito entre outros temas que são caros a educação, Gallo e Veiga-Neto (2007, p. 19) afirmam que “a, educação, porém, não foi uma das áreas às quais ele tenha dedicado seu tempo e seu pensamento. Não tendo sido, certamente, o foco de suas investigações, ele dedicou-se à educação de uma forma um tanto marginal, transversal”.

temos antes que admitir que o poder produz saber (e não poder simplesmente favorecendo-o porque serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relação de poder.

A relação saber-poder, tanto para um quanto para o outro, funciona como uma ação que produz. Nas palavras de Foucault (2014b, p. 426), “a população será o objeto que o governo deverá levar em consideração em suas observações, em seu saber, para conseguir governar efetivamente de modo racional e planejado”. Assim, para o bom governo da população, ela deve ser conhecida.

A partir desse desejo de saber sobre os homens, uma mudança na “arte de governar”, já anunciada por Michel Foucault (referida no início desse capítulo), torna-se necessária: mais importante para o Estado do que a manutenção do território é o conhecimento e a manutenção da vida da sociedade e o bem comum. Voltando-se, com isso, para um “caráter estatístico-demográfico da política, associada às técnicas de poder absolutista” (BAUMAN, 2010, p. 89).

Anteriormente, descrevi como Foucault foi desenvolvendo uma analítica das formas de poder postas em funcionamento no Ocidente a partir do século XVII, através de tecnologias como poder disciplinar, biopoder e governamentalidade. No entanto, como já destaquei, quando a questão do governo é pautada pelo autor, há um deslocamento, e a ênfase passa de um investimento no corpo individual, como objeto do poder disciplinar, para a população, como objeto do biopoder. Esse tema foi desenvolvido por Foucault no Curso *Segurança, Território e População*, ministrado no *Collège de France* de 1977-78, o qual

teve por objeto a gênese de um saber político que ia colocar no centro das suas preocupações a noção de população e os mecanismos capazes de assegurar sua regulação. Passagem de um "Estado territorial" a um "Estado de população"? Certamente não, porque não se trata de uma substituição, mas antes de um deslocamento de tônica e do aparecimento de novos objetivos, logo de novos problemas e de novas técnicas (FOUCAULT, 2008b, p. 489).

Esses novos problemas e as novas técnicas anunciadas pelo filósofo se direcionam, a partir do século XVIII, para a condução da vida da população. Para isso, Foucault (2010b, p. 206) distingue a noção de população da noção de indivíduo-corpo (poder disciplinar) descrevendo a população como “corpo múltiplo, corpo de inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável”. E é esse corpo múltiplo, a população, que se torna uma pauta importante nos processos e intervenções das políticas do Estado.

Tais procedimentos são adotados a partir de intervenções e controles reguladores. Assim, através do governamento tanto do indivíduo-máquina como das múltiplas cabeças (FOUCAULT, 2008b) do corpo-espécie seria estabelecida a possibilidade de que cada um cuidasse de si e dos outros e que, através disso, fosse possível estabelecer uma nação fortalecida e ordeira. “Para tanto, as condições do século XVIII propiciaram a emergência das maquinarias disciplinares, sendo a escola a que mais eficiência mostrou ao longo do tempo ou de toda Modernidade” (CARGNIN, 2015, p. 69).

Assim, a escola moderna ocupa uma importante posição, pois engendra a conexão duradora entre saber e poder, e é

capaz de fazer tão bem a articulação entre a Razão do Estado e o deslocamento das práticas pastorais [...] funcionando assim como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital. Isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social (VEIGA-NETO, 2001, p. 24).

Bauman (2010) corrobora com a ideia da educação como uma necessidade da Era Moderna, ao passo que compreende a Modernidade como um tempo no qual o desejo por um padrão essencialmente ordenado previa a descoberta ou invenção de uma “solidez duradoura, solidez em que pudesse confiar e que tornaria o mundo previsível e, portanto, administrável” (BAUMAN, 2001, p. 10). Assim, a educação viria como uma tentativa de regulamentar e ordenar uma realidade social. Nas palavras do sociólogo, a educação seria uma via para o “gerenciamento da crise” (BAUMAN, 2010, p. 101).

Pode ser dito que Bauman e Foucault entendem a Modernidade de maneira semelhante, isto é, como algo que não é dado como natural ou como uma existência mítica e mágica que fazia parte da existência e do pensamento dos homens pré-modernos. Ambos entendiam que a ordem era algo a ser construído e seguido no meio social para uma sociedade administrada.

Ainda para Bauman (1999, p. 14-5), “a existência é moderna na medida em que se bifurca em ordem e caos” e “sem a negatividade do caos, não há a positividade da ordem; sem caos, não há ordem”. Equivalente às palavras de Bauman, Foucault (2008b, p. 60) que “é tomando o ponto de vista da desordem que se vai analisar cada vez mais apuradamente, que se vai estabelecer a ordem – ou seja é o que resta. A ordem é o que resta quando se houver impedido de fato tudo o que é proibido”.

A ordem, então, viria como uma garantia de segurança e promessa de progresso para a humanidade. A partir desse sentido moderno, no qual o “esclarecimento é a saída do homem

da sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (KANT, 2008, p. 63), a razão seria uma maneira para libertar o homem de seu estado natural. Saber para dominar e emancipar garantindo a objetiva relação da humanidade entre si e com a natureza. Tudo isso, reafirmando a necessidade da ordem, já que o que interessava não era mais os indivíduos, seus desejos e paixões, mas o bem comum da totalidade.

O Estado assume um importante papel na manutenção da ordem e na preservação do poder político. E é nesse Estado moderno que se engendra “a luta pelo espaço público, então cada vez mais compreendido como um espaço policiado, um espaço ordeiro, um sistema seguro de fossos e barreiras de proteção que guardam a fortaleza do novo poder social” (BAUMAN, 2010, p. 97). Em vista disso, a educação cria *status* de direito e de dever do Estado, objetivando que os cidadãos venham a ser guiados em busca de uma homogeneização/ordem social e em prol de uma sociedade administrada.

O Estado moderno, que caracteriza segundo Bauman a Modernidade Sólida, é destacado por dois elementos em suas análises, qual seja o Estado-nação e a ciência (MOCELLIM, 2007), com os quais pretendia submeter à população ao seu conhecimento e exame a fim de dominá-la e transformá-la numa sociedade ordeira e administrada dentro dos princípios da razão.

A população, encaminhada em um projeto racional, deveria ser esquadrihada para a separação “do joio e do trigo” e, através do critério de avaliação da razão, Bauman (1999, p. 29) afirma que a população estava dividida “em plantas úteis a serem estimuladas e cuidadosamente cultivadas e ervas daninhas a serem removidas ou arrancadas”. Assim, “o Estado moderno era um Estado jardineiro” (BAUMAN, 1999, p. 29).

Junto às ambições do Estado jardineiro, a ciência moderna surge a serviço das aspirações “de conquistar a Natureza e subordiná-la às necessidades humanas” (BAUMAN, 1999, p. 48), sendo que, na definição moderna, a natureza é o outro que não é humano e, por isso, sem significado e maleável à vontade da razão humana. À humanidade caberia o poder de legislar os significados, padrões, formas e caminhos para a transformação da insensível natureza, que ao contrário do homem não é provida por vontade, pensamento racional ou moral.

Imbuídos por essa curiosidade científica (e não apenas curiosa, mas desejosa de administrar, controlar, ordenar e melhorar os cenários), que inspirou a expressão “aonde nenhum homem ousou ir ainda” (BAUMAN, 1999, p. 48), o Estado jardineiro, fazia da(s) Natureza(s) objeto de um ofício que garantisse a ordem e a harmonia. Esses objetos disponíveis a exploração da razão humana poderiam ser desde rios que corriam em direções



não apropriadas ou até “criaturas” que estavam com formas físicas, cor de pele ou comportamentos não adequados, ou seja, “qualquer coisa que compromete a ordem, a harmonia, o plano, rejeitando assim o propósito e significado, é Natureza” (BAUMAN, 1999, p. 48)

Nesta perspectiva, “a razão moderna curvava-se aos fatos: o problema tinha sido claramente formulado, o resto era questão da correta solução tecnológica” (BAUMAN, 1999, p. 40). Através da ciência, as ambições do Estado jardineiro em ordenar o mundo e livrá-lo de tudo que é daninho na busca pela perfeição e progresso da humanidade, inspiraram casos extremos de barbárie na história da humanidade, como os comandados por Hitler e Stalin. Além disso, essa “engenharia social” (BAUMAN, 1999) dá vasão para o surgimento da eugenia<sup>66</sup> bem antes do sistema impiedoso de segregação e de extermínio das guerras travadas pelo nazismo (SOUZA, 2006).

Bauman, para exemplificar a influência da Modernidade na humanidade, citou dois personagens: Hitler e Stalin, protagonistas de dois eventos que simbolizam a eugenia (negativa), enquanto promotores de guerras e perseguições transpassadas por mortes, expurgos e extermínio em nome da hegemonia de uma raça ou de uma ideologia sobre outra.

Outro exemplo dessa influência dos princípios da razão moderna pode ser identificado no Brasil no início do século XX na instauração do Estado Novo quando foi fundado um programa de branqueamento da população. Segundo Silva (2013), o fundante do programa eugênico no Brasil estava na miscigenação racial e o Estado toma para si a responsabilidade da criação de uma “identidade racial”, o que

implicou numa nova forma de positivação do povo brasileiro em que a diversidade deveria ser subsumida em nome de uma população-espécie constituída em sua homogeneização futura (branqueamento), mas com anulação dos possíveis conflitos ou contrastes raciais no presente (dos anos 1930) (SILVA, 2013, p. 919).

De modo igual, nas guerras travadas na Europa ou nas tentativas da criação de uma identidade para o Estado-nação no Brasil, a população constitui-se como corpo-espécie e, a partir da vontade de saber-poder sobre as regularidades e imperfeições da população, é que Foucault vai nos falar de biopoder<sup>67</sup>. A população, com o biopoder ou a biopolítica, começa a

<sup>66</sup> A eugenia “a ciência da hereditariedade humana” foi introduzida pelas ideias de Francis Galton (1883). Para Galton as noções a respeito da eugenia estavam relacionadas ao melhoramento racial e a discussões relativas à evolução, seleção natural e social e progresso. Todos esses conceitos constituíam ideias científicas e sociais inspirados nos preceitos do Estado jardinagem e estariam em destaque até o final do século XIX (SOUZA, 2006).

<sup>67</sup> Ainda que Michel Foucault identifique o aparecimento dos conceitos de Biopoder e a Biopolítica ao longo do século XVIII e virada do século XIX, a influência de uma concepção de inspiração moderna jardineira mantinha-

ser conhecida em sua constituição biológica e ao Estado caberá estabelecer estratégias de governamento e produção de verdade sobre a vida dessa população (SILVA, 2013).

Nesse sentido, a título de exemplo, o tema racismo que é apresentado no *Curso no Collège de France (1975-1976)*, e está muito próximo da acepção da eugenia, está ligado diretamente ao funcionamento do Estado, que numa medida extremada (como por exemplo, o nazismo) utiliza a purificação das raças e/ou sua eliminação como forma de exercer seu poder soberano (FOUCAULT, 2010b).

Com o biopoder, para o Estado interessará estabelecer políticas higienistas e eugênicas “por meio do qual poderá sanear o corpo da população, depurando-o de suas infecções” (DUARTE, 2008, p. 50). No caso da eugenia, será um saber de interferência sobre os adequados e os inadequados; os que merecem viver e os que merecem morrer. E, a instituição escolar, nesse sentido, virá como um importante dispositivo normalizador para o esquadramento, a seleção e a normalização desses sujeitos.

Seguindo o pensamento de Bauman, suas reflexões sobre o papel da educação e da escola também seguiam a máxima de uma instituição normalizadora a serviço das pretensões ordenadoras do Estado jardineiro, onde o caos e a desordem eram refugados. De acordo com o autor,

o propósito da educação é ensinar a obedecer. Instinto e presteza para conformar-se, seguir o comando, fazer o que o interesse público, tal como definido pelos superiores, exige que seja feito, essas eram as habilidades de que mais necessitavam os cidadãos de uma sociedade planejada, projetada, inteira e completamente racionalizada. Não era o saber transmitido aos educados, mas a atmosfera de adestramento, rotina e previsibilidade total sob a qual a transmissão do saber seria conduzida, eis as condições que importavam (BAUMAN, 2010, p. 107).

Assim sendo, a escola deveria estar em acordo com o projeto de ordem moderna, funcionando como uma “fábrica de ordem” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009), que serviria, em uma leitura jardineira do Estado moderno, como um canteiro de jardim onde toda desordem, ambivalência e caos deveriam ser repudiados em prol da construção de um Estado nacional.

Nesse sentido, a educação escolarizada servia a uma sociedade amplamente administrada na medida em que visava à formação de corpos dóceis, produtivos e conscientes

---

se fortemente caracterizada, pois Foucault ao identificar esse tipo de poder voltado a estratégias de proteção e administração da vida da população também identifica sua barbárie, enquanto um poder relacionado à busca do Estado por um caráter purificador da vida social.

para o trabalho e capazes de estar adequados à ordem e ao desenvolvimento de uma sociedade produtora e sólida.

### 3.4 APRENDIZAGEM PARA A VIDA TODA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA



Historicamente, a educação formal foi confinada às quatro paredes da sala e aula, ao passo que os aparelhos móveis podem transferir a aprendizagem para ambientes que maximizam a compreensão (UNESCO, 2014, p. 20).

Parece-nos que é imperativo impor o conceito de educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar suas funções na atividade profissional e nas estruturas sociais (UNESCO, 1996, p. 12)

Começo esta escrita destacando a discursividade<sup>69</sup> de imagem/textos sobre a aprendizagem de nossos tempos. Trago uma imagem de uma revista sobre economia, que propõe que cada sujeito faça de si uma incubadora capaz de empreender a sua própria vida, e

<sup>68</sup> Disponível em <<https://www.ua.pt/ieua/readobject.aspx?obj=4191>>. Acesso em: 2 de abr. 2016

<sup>69</sup> Essa discursividade impõe uma luta por um sentido dado e reforçado para a sedução e conquista de novos sujeitos. “Um dos campos que mais explicitamente expõe a luta entre discursos é o da publicidade, e é nele que se torna bem visível a importância da multiplicação tanto de sujeitos quanto de discursos. Na busca permanente da adesão de novos sujeitos, o discurso publicitário reprocessa enunciados de fontes variadas; porém, como os indivíduos podem ser sujeitos de vários discursos, produz-se a fragilidade de cada um desses campos, considerados isoladamente” (FISCHER, 2001, p. 212-13).

passagens de documentos da UNESCO, que indicam determinado/s sentido/s dados à educação na Contemporaneidade, ou seja, a educação para além dos muros e bancos escolares, produzida/adquirida também em suportes eletrônicos, que permite que os sujeitos aprendam em todo e qualquer lugar, uma educação que demanda a aprendizagem permanente e a competência da flexibilidade e da capacidade de adaptação a toda e qualquer mudança de uma vida fugaz que transcorre intensamente, caracterizando a Modernidade Líquida (BAUMAN, 1998; 2001; 2002; 2007; 2008), um dos temas dessa seção.

Corroborando a isso Gert Biesta (2013, p. 26), no livro *Para além da Aprendizagem*, desenvolve uma discussão que toma como pauta o quanto “a linguagem da educação parece ter sido completamente substituída por uma linguagem da aprendizagem” e, para isso, dá destaque a diversos documentos e políticas de muitos países: “*Aprendizagem da Vida inteira para Todos* (OECD, 1996), *A Era da Aprendizagem: Uma Renascença para a Nova Bretanha* (DfEE, 1998)<sup>70</sup> e *Aprender para Ter Sucesso* (DfEE)” (BIESTA, 2013, p. 32). Para Biesta (2013, p. 32), uma ênfase em uma educação periódica seria substituída por uma “aprendizagem de vida inteira e a criação de uma sociedade aprendente”.

Todos esses documentos citados por ele, assim como a imagem e os excertos extraídos dos textos da UNESCO, dão o tom para uma mudança já anunciada nessa pesquisa: a ênfase do ensino para a aprendizagem. Nas palavras de Nogueira-Ramírez (2011, p. 230),

pode-se dizer, então, que a Modernidade se inaugurou nos séculos XVI e XVII como “sociedade do ensino”, hoje se estaria fechando sob a forma de uma “sociedade da aprendizagem”, e teríamos, assim, uma grande virada: da ênfase inicial no “ensino” e na “instrução” para a ênfase na “aprendizagem”.

Nogueira-Ramírez, em sua tese de doutorado (2009), dedica-se a olhar como temos sido constituídos enquanto sujeitos, de acordo com ideais humanistas, através de práticas e ações pedagógicas que se propõem a educar os membros de uma sociedade em uma perspectiva arqueogenealógica, ou seja, na análise de discursos “(ou das práticas discursivas, suas condições de possibilidade, suas regras de formação, seus objetos, seus conceitos) e uma análise das práticas pedagógicas e suas articulações, formas de funcionamento, direção e deslocamento nos distintos dispositivos” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 20). A tese tenta compreender “como e por que sociedades como as nossas chegaram a considerar a educação de todos uma necessidade e a condução imprescindível para a plena realização humana e para ‘salvação’ ou ‘redenção’ da Humanidade” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2009, p. 22). Para isso,

---

<sup>70</sup> Le Département de l'Éducation et de l'Emploi (DfEE). Departamento da Educação e do Emprego

o autor apresenta uma sequência que vai da Antiguidade até o início do século XX, desenvolvendo agrupamentos e categorias que separa como práticas de ensino e práticas pedagógicas. Da Grécia clássica – modo sofista e modo socrático –, passando pela Renascença do século XVII – constituição de uma didática e a sociedade de ensino – e no século XVIII e XIX – conceitos de educação e formação ganham destaque no que o autor chama de “arte de educar” e são vinculados aos aparelhos administrativos do Estado – até o fim do século XIX, para a “construção do conceito de ‘aprendizagem’ entendida como adaptação, capacidade de resolução de problemas e de experiência” (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2009, p. 48)<sup>71</sup>.

Quando volto minha atenção ao trabalho de Nogueira-Ramírez, percebo sinalizações sobre a busca de um *a priori* histórico que não preconiza, como nos lembra Foucault, “uma relação de causa ou efeito” (VEYNE, 2014, p. 51). Seria equivocados, portanto, dizermos: “estamos sendo aprendizes permanentes porque Comenius pensou em ensinar tudo a todos”, pois, como explica o próprio Nogueira-Ramírez (2011, p. 18) “as novas ideias e conceitos pedagógicos [sobre a aprendizagem ao longo da vida], as nossas problematizações parecem não ser tão novas, mas também não são as mesmas de Comenius”.

No tocante a um *Estado da ordem*, como intitulei a seção anterior, a escola moderna tem um papel importante enquanto maquinaria de governo que replica funções de domínio específicas do próprio Governo do Estado. A partir de Foucault, é possível afirmar que a escola moderna é uma dessas maquinarias, que apoiada pelas ideias iluministas, desenvolve práticas de ajuste com o mundo, isto é, como uma das instituições responsáveis por disciplinar os cidadãos, através de princípios da solidez, a partir da conservação das rotinas e da condução das condutas, indicando/selecionando o certo ou errado, normal ou anormal (VEIGA-NETO, 2000).

Bauman empregava a metáfora do sólido, Modernidade Sólida, para marcar determinadas características da Modernidade nas primeiras décadas do século XX, ou seja, aniquilar a tradição pré-moderna e colocar no seu lugar outra mais sólida (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009). Tal característica se reflete no modelo escolar. A escola moderno-sólida determinava perspectivas de ensino e aprendizagem de longa duração, um processo educativo baseado na indiferença à novidade, à desordem e que visava a entregar um

---

<sup>71</sup> Para efeitos de análise desse trabalho, a tese de doutorado de Nogueira-Ramírez (2009) é uma interlocução importante. No entanto, como já anuncio desde o princípio, não há a intenção de realizar uma abordagem cronológica-histórica do tal como o autor realiza. Nesse sentido, a quem interessar saber mais sobre o assunto, vale a leitura de sua tese na íntegra.

produto que poderia ser consumido agora e para sempre, isto é, uma educação para toda vida. Com isso,

os filósofos da educação da era sólido-moderna viam os professores como lançadores de mísseis balísticos e os instruíam sobre como garantir que seus produtos permanecessem estritamente no curso predeterminado pelo impulso original. E não admira que, nos estágios iniciais da era moderna, os mísseis balísticos eram a maior realização da inventividade técnica humana. Prestavam um serviço impecável a quem desejasse conquistar e dominar o mundo tal como ele era (BAUMAN, 2007, p. 154).

A educação é necessária ao aperfeiçoamento, ao molde e a influência da espécie humana (BAUMAN, 2010). No entanto, o “imenso potencial da humanidade não se pode realizar sem a ajuda de mediadores que interpretem os preceitos da Razão e atuem segundo eles” (BAUMAN, 2010, p. 100-1) e que ajam de maneira a estabelecer uma ordem capaz de tornar tais indivíduos “membros verdadeiros da orgulhosa espécie” (BAUMAN, 2010, p. 100).

A educação, nessa acepção inicial da Modernidade, faz uma projeção que escolas seriam apenas temporárias à purificação do irracional, das superstições e das leis erradas. Através de profissionais especializados, a sociedade estaria apta a receber as bênçãos da razão e a participar da ordem social que tornaria a escola dispensável (BAUMAN, 2010). Assim, a educação era um projeto de responsabilidade “da sociedade como um todo, mas em especial de seus legisladores” (BAUMAN, 2010, p. 102)<sup>72</sup>. A educação se constituía como direito e dever de responsabilidade do Estado, ao Estado caberia formar e guiar a conduta de cada cidadão na busca de uma sociedade ordeira e administrada.

A “crise do século XVII” (BAUMAN, 2010 p. 108) traz a necessidade de controle e adequação da circulação de pessoas “livres” e ainda pertencentes a uma cultura selvagem, isso porque a segurança da sociedade pré-moderna baseada em um pequeno mundo comunal entra em crise quando é afetado pela expansão demográfica e por suas consequências – escassez de

---

<sup>72</sup> Bauman emprega a metáfora do legislador (Modernidade Sólida) e do intérprete (Modernidade Líquida) para designar os responsáveis pela condução da conduta dos sujeitos em determinado período da Modernidade. A estratégia Moderna-Sólida representada pelo legislador “consiste em fazer afirmações autorizadas e autoritárias que arbitrem controvérsias de opiniões e escolham aquelas que, uma vez selecionadas, se tornem corretas e associativas” (BAUMAN, 2010, p. 20), e o culto à autoridade do intelectual que tem acesso ao conhecimento, pois eles têm mais acesso à verdade e conseguem distinguir os acertos dos erros. Na Modernidade Líquida, a estratégia pós-moderna estabelece a imagem do intérprete. O “bom intérprete é aquele que lê o significado da forma adequada – e não há necessidade (ou assim se pode esperar) de alguém para atestar as regras que orientaram a leitura do significado e, deste modo, tornar a interpretação válida ou competente; alguém que peneire as boas interpretações, separando-as das ruins” (BAUMAN, 2010, p. 266). Com a pluralidade e incertezas da pós-modernidade a função do legislador tornou-se imprópria e a condição do intérprete como o “especialistas em tradução entre tradições culturais” (BAUMAN, 2010, p. 197) tornou-se uma necessidade na Contemporaneidade.

alimentos, peste, pobreza e as ociosidades acentuadas pelo crescimento da população (BAUMAN, 2010). À vista disso, Bauman (2010, p. 64) destacada duas incidências como decorrentes do colapso da ordem social. A primeira, o surgimento dos “homens livres” que não faziam parte de “qualquer lugar, não tinham superiores que assumissem responsabilidade social por seu comportamento, e nenhuma comunidade concreta – aldeia, cidade ou paróquia – a exigir sua obediência em troca de subsistência” e, a segunda, o aparecimento dos “vagabundos”. Os “vagabundos” eram

peças indiferentes e numerosas demais para serem amansadas e domesticadas pelo habitual método de familiarização ou incorporação. Eles surgiam e sumiam da vista sem aviso, permaneciam obstinadamente estrangeiros e desapareciam antes que a comunidade pudesse absorvê-los, submetendo-os ao seu olhar onividente. ‘O sistema medieval pelo qual cada homem na unidade civil de dez famílias é responsável pela ação dos demais membros era inútil quando se tratava de lidar com forasteiros itinerantes’ (BAUMAN, 2010, p. 64).

A aglomeração, o afluxo de andarilhos e as epidemias foram tratados por Foucault em *Segurança, território e população* (2008b). O autor adota como exemplo a organização da arquitetura das cidades europeias. Para isso, Foucault cita alguns projetos arquitetônicos e, para corroborar com as minhas reflexões, retomo o projeto que, em minha opinião, mais aproxima-se da “crise do século XVII” localizada por Bauman no momento em que a solidariedade comunal da era pré-moderna não é suficiente para manter a ordem social. Um projeto apresentado por Vigné de Vigny. Este projeto apresenta fatores de disposição disciplinar e ao mesmo tempo tenciona a segurança na circulação da população. Vigny propõe abertura de eixos que atravessem a cidade e ruas largas para assegurar a higiene, garantir o comércio no interior da cidade e articular uma rede de ruas com estradas externas para facilitar a entrada e saída de mercadorias. E, por último, um problema importante que Foucault localiza no século XVIII que está aproximado da regulação necessária na Modernidade Sólida com o crescente número de *homens livres*. Esse problema consistia em

possibilitar a vigilância, a partir do momento em que a supressão das muralhas, tornada necessária pelo desenvolvimento econômico, fazia que não fosse mais possível fechar a cidade de noite ou vigiar com rigor as idas e vindas durante o dia; por conseguinte, a insegurança das cidades tinha aumentado devido ao afluxo de todas as populações flutuantes, mendigos, vagabundos, delinquentes, criminosos, ladrões, assassinos, etc., que podiam vir, como se sabe, do campo [...]. Em outras palavras, tratava-se de organizar a circulação, de eliminar o que era perigoso nela, de separar a boa circulação da má, [de] maximizar a boa circulação diminuindo a má (FOUCAULT, 2008b, p. 24).

As comunidades, que antes lidavam com os problemas e viviam em um sistema comunitário – cuja lógica era “eu lhe vigio, você me vigia” (BAUMAN, 2010, p. 66) – e que funcionava tão bem, foi obscurecido e a crise vai exigir um desdobramento do poder social. O Estado passa a ter uma série de iniciativas legais, de controle e regulação. O controle disciplinar que antes era exercido de forma trivial passa a ser arquitetado de maneira a gerenciar os problemas e as minúcias do comportamento humano. Para Foucault, não se trata apenas de abordar essa organização como sendo disciplinar, pois, se pensada enquanto arquétipo da cidade, ela estará projetando apenas uma ordem perfeita, artificialmente projetada, mas quando se pensar no dispositivo de segurança, trabalhar-se-á a partir de dados materiais, sobre uma disposição espacial já dada, com o escoamento das águas, como no ar, com as ilhas, etc., no entanto sem esperar atingir a perfeição (FOUCAULT, 2008b).

Entretanto, para a nova configuração de Estado que surgia, representada pelo afã social de neutralizar a ameaça, o medo e a insegurança em relação a presença das “pessoas livres”, a ordem de um poder disciplinar torna-se produtiva para docilizar os corpos e potencializar “a passagem das culturas selvagens para uma cultura-jardim” (BAUMAN, 2010, p. 108)

A cultura-jardim é estabelecida por um Estado Jardineiro que toma para si a responsabilidade da manutenção da ordem e a função de professor/supervisor surge como uma expertise profissional útil para modificar os comportamentos dispersos, desordeiros e para prevenir/conter comportamentos erráticos. Tais funções, do Estado e do professor/supervisor, parecem iniciais à criação dos dispositivos de segurança, identificados por Foucault e que surgirão no século seguinte com a noção de população.

Para um Estado que buscava a noção de Razão como ordenadora de um ideal de mundo social (BAUMAN, 2010), a educação não passaria distante desses sentidos, pois toda oportunidade de administrar e gerenciar deveria ser aproveitada, ante a busca de “compensar a fraqueza intrínseca dos indivíduos por meio do potencial ‘educacional ilimitado da sociedade’” (BAUMAN, 2010, 108). Tal função está atrelada ao projeto iluminista,

a ideia de que a Razão, compreendida como ordem ideal do mundo social, não tem lócus na mente do indivíduo; de que os dois não são proporcionais, mas estão sujeitos a um conjunto de causas e fatores operacionais distintos e separados; e de que quando se encontram, deve-se conferir à Razão (BAUMAN, 2010, p. 108).

O adágio de Rousseau “os homens devem ser obrigados a ser livres” (BAUMAN, 2010, p. 108) e a autonomia racional Kantiana, trazem particularidades dos fundamentos de uma teoria e prática iluminista cujo lema é “Sapere aude! ‘Tenha coragem de usar sua própria



compreensão”! (BIESTA, 2013, p. 18). Assim, um dos aspectos centrais da educação para a Modernidade foi a emancipação humana, visto que está vinculada ao processo educativo, em especial no que se refere à “conexão entre a racionalidade, a autonomia e a educação” (BIESTA, 2013, p. 19). Nas palavras de Rousseau,

moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação. Se o homem nascesse grande e forte, a estatura e a força ser-lhe-iam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas; ser-lhe-iam prejudiciais, pois impediriam que os outros pensassem em socorrê-lo e, entregue a si mesmo, morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades. Queixamo-nos da condição infantil e não vemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança. Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação. (ROUSSEAU, 1995, p. 8).

Rousseau<sup>73</sup>, em seu livro *Emílio*, sugere de maneira muito evidente um pensamento aproximado à cultura-jardim do Estado Jardineiro, quando faz uma analogia entre o cultivo de plantas e a educação. Para ele, as plantas são desenvolvidas e crescem através do cultivo e assim deve ser com os homens, sendo cultivados pela educação. Na esteira de Rousseau, Bauman (1999) cita Frederico, o Grande, um monarca que anterior a Rousseau, no início da Modernidade, em termos de uma lição iluminista, já apresentava a organização do novo Estado Jardineiro. Frederico, o Grande, afirmava:

aborrece-me ver quanto trabalho se dedica ao cultivo de abacaxis, bananas e outras plantas exóticas neste clima duro, quando se dá tão pouca atenção à raça humana. Seja lá o que diga o povo, um ser humano é mais valioso que todos os abacaxis do mundo. Ele é a planta que devemos cultivar, ele merece toda nossa preocupação e cuidado, pois ele é o ornamento e a glória da pátria (BAUMAN, 1999, p. 35)

Para Kant, seguindo os mesmo passos de Rousseau, só era possível adquirir a razão e o livre pensar através da educação. Para o filósofo, o ser humano deveria ser orientado e cuidado para crescer e tornar-se maduro, emancipado e esclarecido (GALLO, 2013). “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Se um ser de natureza superior tomasse cuidado de nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar” (KANT, 1999, p. 15). Assim, para Kant a lógica do processo educativo é humanizador do sujeito, pois somente sendo educado e disciplinado o

---

<sup>73</sup> Nogueira-Ramírez (2011) contraria a afirmação de Narodski quanto afirma que *Emílio* deve ser considerada a obra fundante da Pedagogia Moderna e não a *Didática Magna* de Comênio. O autor explica a aparente contradição dizendo que “concordo com Narodski no caráter transdiscursivo da Didática comeniana, mas na esteira de sua análise diria que com *Emílio* se constitui como outro ‘paradigma transdiscursivo’ a partir do qual, e mediante a incorporação da tradição didática, desenvolveram-se as três tradições pedagógicas modernas” – francófona, germânica e anglo-saxônica.

homem pode tornar-se homem, ou seja, um ser autônomo e racional, por meio da educação (BIESTA, 2013).

A Modernidade Sólida, caracterizada pelo Estado Jardineiro estabelece, portanto, o governo dos seres humanos, buscando, através da educação, a possibilidade de desenvolverem seu potencial racional e visando prescrever, produzir e reproduzir a boa sociedade. De acordo com Camozzato (2015, p. 511), tais funções estão atreladas à pedagogia, pois “pretendem atingir as pessoas mediante saberes e práticas que possam fazê-las agir sobre si mesmas e sobre os outros”<sup>74</sup>.

Bauman (2002), para explicar os desafios da aprendizagem em nossos tempos, narra, no texto *Desafios educacionais da Modernidade Líquida*, um conto de advertência que conheceu nos tempos de estudante. Segundo o que contava o autor, os peixes chamados engana-gatas machos construíam e cuidavam os ninhos onde as fêmeas desovavam e guardavam as ovas. Para cuidar do ninho era estabelecido pelo peixe um território doméstico próximo ao ninho, que era defendido em caso de invasores, e um território exterior, um espaço restante, de onde o macho foge se encontra por acaso outro membro da espécie. Para um experimento dois engana-gatas machos foram colocados em um tanque pequeno, no período da desova, porém um tanque pequeno demais para manterem separados seus respectivos espaços domésticos. Assim, confusos e incapacitados para escolher o que fazer, fugir ou se defender, assumiram uma postura de nada fazer e enfiaram a cabeça na areia. Com essa pequena experiência, Bauman nos exemplifica o axioma da educação na Modernidade Sólida, isto é, uma vida normal, feliz que só é assim graças ao mundo que se mantém sempre igual, evitando enviar sinais confusos e não dando espaço para as ambivalências.

Nesse sentido, para a Modernidade Sólida, a *Aprendizagem era para toda vida* e, perguntas, como “onde você se formou? Em qual lugar você obteve sua educação?”, expressam bem essa paisagem cognitiva da educação como resultado de algo que se ganha de *uma vez por todas* (produto) e jamais se perde” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 64). A educação “seria uma atividade voltada para a entrega de um produto que, como qualquer outra posse, poderia ser possuída e desejada para sempre” (BAUMAN, 2002, p. 47) e seu valor se dava na medida em que oferecia um conhecimento que tinha valor. O que era aprendido na escola era tido como produto aprendido para toda vida.

---

<sup>74</sup> Utilizando as metáforas do legislador e do intérprete, discutidas por Bauman, Camozzato (2015) discute certos embates acerca dos significados da pedagogia, procurando mostrar os investimentos para legislar fundamentado no desejo de legislar sobre a sociedade. Contudo, com as mudanças na sociedade e no estado da cultura, para a autora, surgiu a “necessidade de que a pedagogia se adequasse a essas reconfigurações [da Modernidade], atuando como intérprete da cultura – o que proporcionou, por sua vez, a pluralidade do conceito de pedagogia e das intenções que a atravessam” (CAMOZZATO, 2015, p. 501)

Com o derretimento dos sólidos, das certezas e das durabilidades, constitui-se o mundo Contemporâneo que Bauman vai caracterizar pela metáfora Modernidade Líquida. A fluidez que caracteriza esse estágio da nossa Era Moderna, mostra que “os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade” (BAUMAN, 2001, p. 8), e isso é caracterizado em nossos dias nas diferentes expectativas em relação à vida social e econômica. Nas relações humanas, com a dificuldade de estabelecimento de compromissos e laços duradouros; na fugacidade por viver novas aventuras e experiências; no consumo desenfreado, pois as coisas não são duráveis e o que servia para hoje, amanhã já está em desuso ou fora de moda. Nessa fluidez, onde os prazos de validade são mais curtos e tudo muda o tempo todo, por que, então

o conjunto dos conhecimentos obtidos, durante a estada na escola e no colégio, deveria fugir à regra universal? No torvelinho da mudança, o conhecimento serve para uso imediato e único; conhecimento pronto para uso e imediatamente disponível, do tipo prometido pelos programas de software, que entram e saem das prateleiras das lojas em sucessão sempre acelerada, parece muito mais atraente (BAUMAN, 2002, p. 49).

A superfície de liquidez que seduz a constantes transformações dá o tom à mudança de ênfase da *Aprendizagem para a vida toda* para o culto da *Aprendizagem ao longo da vida*. Com isso, o que está associado à educação não é mais um processo formador voltado exclusivamente para a educação escolarizada, pois a necessidade de atualização permanente atrelada à princípios como eficiência e competitividade, na Modernidade Líquida, convida a busca pela aprendizagem em outros espaços e na diversidade de artefatos que extrapolam ou cruzam a escola, retirando dela o status de unicidade na formação para a produção e condução de vidas necessárias para a constituição dos sujeitos contemporâneos.

Biesta (2013, p. 34-7) analisa as transformações ocorridas na educação atual como uma mudança no destaque de uma linguagem da educação para uma linguagem da aprendizagem. Para o autor, uma série de eventos torna possível o surgimento dessa “nova linguagem”. Ele divide didaticamente os eventos em quatro tendências: “(1) Novas Teorias da Aprendizagem; (2) Pós-modernismo; (3) A ‘explosão silenciosa’ da aprendizagem adulta; (4) A erosão do Estado de bem-estar social” (BIESTA, 2013, p. 34-7).

As primeiras tendências citadas pelo autor estão muito próximas à metáfora Moderno-Líquida de Bauman. O “Pós-modernismo”, para Biesta, é um evento que desloca uma concepção voltada para a emancipação do sujeito através da racionalidade e do pensamento crítico – uma ideia iluminista em voga na Modernidade Sólida – para a nova linguagem da aprendizagem, assim como indica uma tendência de “novas teorias da aprendizagem”

relacionadas à área da psicologia da educação. Essas teorias “questionam a ideia de que a aprendizagem seja a absorção passiva de informações” (BIESTA, 2013, p. 34) e que trazem para a educação a legitimação do *psi*.

Para Lockmann (2010, p. 100), a proliferação sobre o campo das ciências do *psi* “está estritamente relacionada com o processo histórico que encontra na psicologia uma forma de legitimar a cientificizar o campo da educação”. Bauman também destaca o papel dos especialistas: em um primeiro momento, eles são os especialistas-intelectuais que ditam a metaverdade de uma Modernidade Sólida. No entanto, para os dias atuais, com a pluralidade cultural e a tendência de privatizar as ambivalências, o especialista se torna um “intérprete mediador, o especialista abarca os mundos [...] Ele é a ponte sobre o abismo que existe entre as garantias de estar do lado certo (o que só pode ser social) e fazer as opções que alguém deseja (o que só pode ser pessoal)” (BAUMAN, 1999, p. 209).

Na Contemporaneidade, a pulverização dos atendimentos especializados é cada vez mais requerida nas escolas e o especialista, ao lidar com as ambivalências, extrapola a responsabilidade da escola, agindo sob os alunos e colocando a centralidade de sua intervenção em suas aprendizagens. O *psi* age sobre os sujeitos para tentar modifica-los.

Nas escolas e nos textos relativos à formação de professores tem sido utilizados termos como “professor facilitador da aprendizagem” ou “experiências de aprendizagem” como novos conceitos voltados para a educação situados em áreas como a psicologia da aprendizagem. Do mesmo modo, o impacto da pós-modernidade traz dúvida em relação ao modelo de educação, pois seria um projeto ou modelo situado nas ideias iluministas. Narodowski sustenta que essa fissura entre escola (educação) e sociedade (pós-moderna) se deve ao fato de a escola, em sua característica moderna, “ser do âmbito da palavra, da espera” se opondo “à cultura do tempo real, à cultura de mídia, na qual não existe espera, na qual a satisfação do projeto é imediata” (NARODOWSKI, 1998, p.176).

O surgimento cada vez maior de aprendizagens fora do contexto escolar é uma realidade mundial. Em uma consulta rápida no sítio eletrônico *Google*, 510.000 resultados referentes ao título “formação à distância para professores” são encontrados. Colocando apenas “formação à distância”, esse número mais do que aumenta consideravelmente: são 19.600.000 títulos encontrados. Além dessas possibilidades, outras mais institucionais são encontradas (como a UAB: Universidade Aberta do Brasil), assim como são outros tipos de aprendizagem voltadas ao cotidiano – e inúmeros canais no *youtube* dispostos a fomentar todo tipo de aprendizagem instantânea.

A última tendência citada por Biesta é referente ao surgimento de uma lógica neoliberal. Com isso, a inteligibilidade se desloca de um princípio que enfatizava a troca de mercadorias de modo espontâneo para a racionalidade neoliberal que tem, enquanto princípio, a competição. Para Saraiva e Veiga-Neto (2009, p.189), “o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um objeto de consumo”. Dessa maneira, para entrar no jogo econômico do neoliberalismo precisamos da aprendizagem para que haja um investimento em nossas vidas e possamos multiplicar o nosso capital humano. À escola cabe ensinar como gerenciar essa técnica de aprender a aprender. “A educação torna-se, assim, um modo de formação específico, aprendizagem, ou aprender a aprender, e não uma questão de formação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p. 89).

Ainda nessa perspectiva, para que se “molde” a estrutura do Estado neoliberal e seus sistemas nacionais de avaliação e fiscalização, a educação, ou mais especificamente a aprendizagem, passa a ser medida pelas avaliações de larga escala. O que pode não apenas ser apreciado como uma tentativa de qualificar a educação, mas como uma forma de estabelecer efeitos de competição e meritocracia entre os participantes de tais processos avaliativos.

Em conformidade com esse processo avaliativo, a última característica da linguagem da aprendizagem nomeada por Biesta (2013, p. 37) é a “descrição do processo da educação em termos de *transação econômica*”. Com isso, os “personagens da aprendizagem” são indicados da seguinte maneira: alunos como consumidor, professor e instituição escolar como provedores e a educação como mercadoria. Essa lógica aparece em consonância com a prestação de contas das avaliações em larga escala e requer um professor e uma instituição escolar flexível às necessidades dos estudantes.

Nogueira-Ramírez (2011) identifica o processo de “mundialização da educação” como inaugural para a constituição da UNESCO em 1946. A “mundialização da educação” foi consequência da “crise mundial da educação” – para a UNESCO, a educação não poderia ser pensada de maneira desconectada, na medida em que todos os países estariam interligados e deveria haver um equilíbrio na totalidade e nas necessidades e uso de recursos disponíveis para a execução das propostas para a educação – que, segundo a organização, deve-se a desigualdade entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento. Retomando as palavras de Nogueira-Ramírez (2011, p. 181-2),

[o processo de ‘mundialização’] – posteriormente intensificado com a chamada globalização neoliberal nas últimas décadas do século XX – teve como resultado uma tendência a apagar as diferenças conceituais presentes no campo do saber pedagógico desde finais do século XVIII, em favor de um discurso mais ou menos

homogêneo, exprimido hoje nos conceitos de ‘currículo’, ‘sociedade de aprendizagem’, ‘aprendizagem ao longo da vida’, ‘educação permanente’ ou ‘educação por competências’.

Dessa maneira, o governo do sujeito da Modernidade Líquida se dá a partir do agenciamento de mais liberdade/mais insegurança e de fomento da autorregulação e empreendedorismo de si (cultive-se!). “Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 230). Na sociedade contemporânea, portanto,

o conceito de educação ao longo da vida aparece [...] como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ele supera a distinção tradicional entre a educação inicial e a educação permanente, dando resposta ao desafio desencadeado por um mundo em rápida transformação; tal constatação, porém, não constitui uma novidade já que relatórios precedentes sobre a educação sublinhavam a necessidade de um retorno à escola para enfrentar as novas situações que ocorrem tanto na vida privada quanto na vida profissional. Além de permanecer atual, essa exigência torna-se ainda mais premente. E para superá-la, impõe que cada um aprenda a aprender (UNESCO, 1996, p. 12-3).

Além disso, a exigência de uma aprendizagem continuada é facilitada pelo uso de dispositivos tecnológicos que permitem que a aprendizagem ocorra

em momentos e locais que antes não eram propícios à educação. Em geral, aplicativos de aprendizagem móvel permitem às pessoas escolherem entre lições que exigem apenas alguns minutos e lições que requerem concentração por algumas horas. Essa flexibilidade permite que as pessoas estudem durante um intervalo longo, ou durante uma viagem curta de ônibus (UNESCO, 2014, p. 16).

Assim, os relatórios da UNESCO apresentados nesses excertos – *Educação um tesouro a descobrir, Relatório da UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o século XXI* (1996) e *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel* (2014) – reforçam as exigências do mundo Moderno Líquido, o qual pressupõe a capacidade de aprender a aprender, de ser um aprendiz permanente e de viver em uma sociedade da aprendizagem. Nogueira-Ramírez (2011, p. 16) explica a ideia de uma sociedade da aprendizagem como uma acepção de um “domínio público ou espaço público, que funciona como ‘arena para a aprendizagem pública em diversos cenários’ (RANSON, 1998, p. 10), que são diferentes da escola, cenários considerados como ‘organizações de aprendizagem’”. Como “cidades de aprendizagem”, funcionam através de estratégias políticas de administração da vida dos sujeitos situando o que Camozzato e Costa (2013, p. 26) denominaram como *vontade de pedagogia*, que estabelece que a educação está presente em todos os lugares: “na família, nas redes de amizade, nas mídias, nas estratégias para fazer

circular e perpetuar as histórias e valores de cada grupo, etc. A cada diferente contexto há a exigência de que a educação seja configurada para dar conta das especificidades que ele impõe”.

Há, desse modo, um importante desafio para a educação escolar, visto que “o mundo lá fora” se desenvolveu de uma maneira para a qual as escolas não estavam preparadas para educar os alunos. Traversini (2012) traz o desencaixe da escola contemporânea reverberando as ideias de Bauman, quando situa a ordem Moderna (Sólida) na fixação por listas<sup>75</sup>. Segundo a autora, a escola não apenas continua praticando o uso das listas como também as multiplicou a fim de tentar flexibilizar e abarcar as ambivalências da fluidez contemporânea. Assim, o desencaixe, para ela, aborda dois eixos que passam pela questão disciplinar: “os corpos que não param’ e ‘o conteúdo que não interessa” (TRAVERSINI, 2012, p. 176).

Nesse descompasso, a escola é desafiada a seduzir os alunos com um conhecimento que não é mais fiel a representação do mundo, como na Modernidade Sólida, pois o mundo incessantemente desafia a “verdade do conhecimento existente, constantemente surpreendendo até as pessoas ‘mais bem informadas” (BAUMAN, 2002, p. 49) e desafia a criar estratégias para manter a disciplina em tempos em que a imposição de regras, a vigilância e a ordem não têm mais o mesmo valor. No estágio líquido, quando cada sujeito deve aprender a ser autorregulado, o que deve servir como domínio é a sua capacidade de engajamento ou a recusa por se engajar, pois caberá a quem é “subordinado adotar um comportamento positivo aos olhos de seus superiores e induzi-los a ‘comprar’ seus serviços e seus ‘produtos’ individualizados” (BAUMAN, 2002, p. 54).

Perante tais mudanças na educação e com a ênfase que se tem dado para a aprendizagem na Contemporaneidade, termino esse capítulo com uma frase/convite de Bauman (2002, p. 58), pois a “arte de viver em um mundo saturado de informação ainda precisa ser aprendida”, uma vez que viver na Modernidade Líquida requer uma aprendizagem que nos permita aprender a viver com as incertezas, com as ambivalências e com o ônus da responsabilidade por nossas escolhas e as consequências que elas acarretam. Uma aprendizagem que permita a capacidade de estar flexível às mudanças das regras do jogo e com o prazer de estar pronto para se aventurar frente ao estranho e ao que está inexplorado.

---

<sup>75</sup> Segundo a autora, o livro *A vertigem das listas* (2010), do escritor e filósofo italiano Umberto Eco, é pródigo “para pensar as racionalidades modernas, ao desejar colocar ordem no que viam como caos, forma obcecadas por listas” (TRAVERSINI, 2012, p. 175)

#### 4 OS SENTIDOS DA APRENDIZAGEM E AS AÇÕES ESTRATÉGICAS DO PACTO

Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam. É preciso se liberar da sacralização do social como única instância do real e parar de considerar rapidamente esta coisa essencial na vida humana e nas relações humanas, quero dizer, o pensamento. O pensamento existe além ou aquém dos sistemas ou edifícios de discurso. É algo que se esconde frequentemente, mas anima sempre os comportamentos cotidianos. Há sempre um pouco de pensamento mesmo nas instituições mais tolas, há sempre pensamento mesmo nos hábitos mudos. A crítica consiste em caçar esse pensamento e 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 (FOUCAULT, 2006, p. 180).

A crítica anunciada por Foucault é o movimento de suspeita que venho percorrendo ao longo dessa pesquisa: a crítica enquanto um exercício de pensar sobre o próprio pensamento, inspirada no que Veiga-Neto (2008) chama de uma hipercrítica. Para o autor, a hipercrítica não se fixa em nenhum *a priori* e constitui um processo que mantém o pesquisador em constante estranhamento, fazendo dela uma prática de questionamento sobre a própria crítica (a crítica da crítica). Assim, para Veiga-Neto, a hipercrítica “vai buscar no mundo concreto – das práticas discursivas e não discursivas – as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem” (VEIGA-NETO, 2003, p. 30). Isso implica em abandonar as metanarrativas, a origem da verdade e desenvolver uma atitude filosófica que proponha uma ação de constante reativação do pensamento. Uma luta “não tanto a acerca da única e verdadeira (única *porque* verdadeira) teoria da verdade, mas acerca da verdadeira, e, por conseguinte única, teoria das verdades (no plural)” (BAUMAN, 1998, p. 147).

Nesse capítulo, envolvida pelos sentidos de aprendizagem e pelas ações estratégicas para o governmentamento da população escolar colocadas em funcionamento pelo Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender*, desenvolvo análises e um exercício crítico através da articulação do material empírico e da ferramenta conceitual assumida nessa pesquisa.

No entanto, a crítica que acompanha essa dissertação não é prescritiva de uma verdade e permanece em constante suspeita. Da mesma forma, as análises desenvolvidas aqui representam apenas uma determinada leitura sobre o Programa e os sentidos de aprendizagem que a Rede Municipal de Educação (RME) de Novo Hamburgo/RS faz circular, sentidos esses que orientam as estratégias do *Pacto* e dizem sobre a educação do município. Logo, estou ciente da provisoriedade que podem ter essas análises, pois o que apresento não é uma crítica/análise universal ou representação de uma teoria geral, principalmente quando



estabeleço uma conversa com as noções e/ou teorizações<sup>76</sup> foucaultianas. Sobre isso Machado (2014) assinala que, para Foucault,

toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que clarificam os dados – organizando-os, explicitando suas interrelações, desenvolvendo implicações – mas que, em seguida, são revistos, reformulados, substituídos a partir de novo material trabalhado [...] o programa que elas formulam é o de realizar análises fragmentárias e transformáveis (p. 11)

Nesta perspectiva, os materiais locais (referentes ao Programa *Pacto pela aprendizagem*) e a educação no município de Novo Hamburgo levaram-me a identificar certos sentidos de aprendizagem nas ações da SMED e do Programa que é foco dessa investigação. Organizando didaticamente essa escrita, inicio apresentando os sentidos de aprendizagem identificados nas análises e, posteriormente, as ações estratégias do *Pacto* para governar a população escolar.<sup>77</sup>

O sentido é produzido e iniciado pela palavra, e as palavras são construções, “na medida em que a linguagem também é constitutiva das práticas” (FISCHER, 2001, p. 199). Práticas que são acontecimentos que não se esgotam no ato da linguagem, mas que produzem regimes de verdades de uma determinada época e de uma sociedade. Assim, desenvolvo minhas análises de maneira não linear e determinante de sentidos de ‘causa e efeito’, mas fazendo o que nos assinala Fischer (2001, p. 205), ou seja, situando

as coisas ditas em campos discursivos, [para] extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos. [Analisar discursos] É operar sobre os documentos, desde seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros monumentos. É perguntar: por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?

Perguntar *que sentidos de aprendizagem estão presentes no Programa Pacto da rede municipal de Novo Hamburgo? E quais as estratégias utilizadas por esse Programa para o governo da população escolar?* não apenas destaca sentidos produzidos sobre a aprendizagem, como também traz à tona a relação belicosa (FOUCAULT, 2014c) de poder que se manifesta a partir das estratégias que são pensadas para o governo da população. Tais estratégias são idealizadas e postas em ação de acordo com o sentido de aprender que é

<sup>76</sup> Veiga-Neto (2008, p. 15) nos esclarece que é adequado falar em teorizações foucaultiana “porque, com Foucault, não se trata propriamente de falar em teoria, se entendemos como tal uma ordenação sistêmica, sequencial, lógica e hierarquicamente encadeada de enunciados, princípios, leis e respectivos processos metodológicos e recursos instrumentais”.

<sup>77</sup> Apesar de anunciar essa separação didática, tais noções: sentidos de aprendizagem e estratégias de governo apareceram nas análises simultaneamente, ainda que uma delas ganhe mais ênfase.

considerado o mais adequado nas normas estabelecidas em uma determinada sociedade. No caso em que se coloca esta análise, a cidade de Novo Hamburgo.

Foucault explica a noção de estratégia distinguindo-a em três sentidos. Nas palavras de Castro (2009, p. 151-2),

Foucault distingue três sentidos do termo "estratégia": 1) Designa a escolha dos meios empregados para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos. 2) Designa o modo em que, em um jogo, um jogador se move de acordo com o que pensa acerca de como atuarão os demais e do que pensa acerca do que os outros jogadores pensam acerca de como ele haverá de se mover. 3) Designa o conjunto de procedimentos para privar o inimigo de seus meios de combate, obrigá-lo a renunciar à luta e, assim, obter a vitória

Estes três sentidos apontados por Foucault trazem para a estratégia uma ideia de “escolha das soluções ganhadoras” (CASTRO, 2009, p. 152). No entorno disso, são indicadas estratégias que produzem ou mantêm dispositivos de poder e, que ao mesmo tempo, são estratégias próprias da relação de poder. Por isso, enquanto estratégia, os eixos que direcionam o *Pacto* instauram mecanismos que se voltam ao dispositivo da escolarização<sup>78</sup> e ao governo das condutas da população de alunos distantes da norma e que, devido ao seu insucesso escolar, precisam ser incluídos no Programa.

Com base no exercício analítico e na organização feita a partir dos materiais de pesquisa, estabeleci agrupamentos que, como já foi mencionado na seção que trata da metodologia, possibilitaram-me o desenvolvimento de unidades de análise – 1) A aprendizagem e a escola; 2) Pedagogização da vida: saúde e social; 3) Ações estratégicas do *Pacto* –, além disso, fizeram com que alguns excertos “saltassem aos olhos” acerca dos sentidos de aprendizagem e as estratégias de governamento da população escolar. Tais unidades são apresentadas na escrita desse capítulo, cuja divisão se dará entre sentidos e ações estratégicas do *Pacto*, e indicam a construção das seções que são desenvolvidas ao longo desse estudo.

---

<sup>78</sup> De acordo com as analíticas foucaultianas, a escola não é o dispositivo, mas sim a escolarização. Sendo assim, a escolarização funciona em “uma rede heterogênea de elementos que lhe dá visibilidade e ocultamento, nas formas discursivas e não-discursivas. É uma estratégia inscrita em jogos de poder, ligada a configurações de saber que deles nascem e também os condicionam; enfim, a escolarização como estratégia de poder” (VEIGA, 2002, p. 91).

#### 4.1 APRENDIZAGEM: “TODOS PODEMOS APRENDER, BASTA QUE ALGUÉM NOS ENSINE”

O título dessa seção dá destaque à *frase de efeito* escrita pelo secretário de educação de Novo Hamburgo em 2012. Esse texto faz parte do livro *Escola Cidadã em Novo Hamburgo: participação, qualidade e aprendizagem* (2012) e foi utilizada pelo então secretário a fim de explicar que os princípios que fundamentam

a proposta do governo municipal de fazer um mutirão pela aprendizagem, através do *Pacto Todos temos o Direito de Aprender*, é uma razão profundamente humana: a de que todos podemos aprender, basta que alguém nos ensine (CARABAJAL, 2012, p. 14)<sup>79</sup>.

O que é trazido sobre o *Pacto* compreende na educação uma tarefa de humanização dos sujeitos, na medida em que a tarefa humana de ensinar está em possibilitar a todos o direito de aprender. E, segundo essa perspectiva, basta estar sendo socializado e ensinado pela educação escolar que naturalmente será possível aprender. A educação, neste sentido, se aproxima com as ideias de Paulo Freire<sup>80</sup> (1996), isto é, a escola não apenas é vista como um espaço voltado ao ensino, mas também como um espaço de possibilidades de leitura crítica do mundo.

Nesse viés, o primeiro sentido para a educação concebido no *Pacto* está voltado à linguagem da aprendizagem que antecede àquela que se dá “ao longo da vida”, ou seja, destaca a aceção de uma educação que valoriza o que é aprendido na escola e atribui como ênfase a ela uma linguagem emancipatória. Sobre isso, Biesta explica (2013, p. 30-1) que

há uma longa tradição que focaliza a educação como um processo de emancipação individual concebida como uma trajetória da infância para a vida adulta, da dependência para a independência, da heteronomia para a autonomia. Os educadores críticos nos ajudaram a ver que não há emancipação individual sem emancipação social. Apesar da diferença na ênfase, ambas as tradições estão intimamente ligadas com a ideia iluminista da emancipação por meio da compreensão racional, e com a estrutura humanista em que a racionalidade é vista como essência e o destino do ser humano.

<sup>79</sup> Os excertos retirados dos materiais de análise são apresentados com bordas externas para distingui-los das demais referências.

<sup>80</sup> Para Saviani (2007, p. 333), Paulo Freire é um dos nossos maiores educadores “entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provocava adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Após sua morte, ocorrida em 1997, a uma maior distância, sua obra deverá ser objeto de análises mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado real em nosso contexto. Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua importância na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da ‘globalização neoliberal’, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda”.

Tradicionalmente, para a concepção humanista e/ou educação humanista, o ser humano é dotado de uma essência que deve ser conhecida e utilizada a favor de sua educação. Esse sentido de educação corrobora com a estratégia de manter os sujeitos na norma pré-estabelecida, pois para aqueles que se distanciam dela, a escola é irrevogavelmente a única maneira de mantê-los novamente na ordem. Em vista disso, o “humanismo especifica o que a criança, o estudante ou o ‘recém-chegado’ deve se tornar antes de lhes dar a oportunidade de mostrar quem eles são e quem eles desejam ser” (BIESTA, 2013, p. 22) e, fazendo isso, opera com lentes semelhantes às utilizadas na Modernidade Sólida. Para Bauman (1998, p. 138) na Modernidade Sólida

a “humanidade” parece tão onipotente e seus membros individuais tão “incompletos”, ineptos, submissos e tão necessitados de melhoria, que tratar as pessoas como plantas a serem podadas (ou arrancadas se necessário) ou gado a ser engordado não parece ser uma fantasia, nem moralmente odioso.

Mais adiante, no entanto, o secretário (2012) destaca como contraponto:

Entretanto cada um de nós tem tempos e ritmos diferentes de aprender. O desafio atual da escola está na inovação de processos e métodos de ensino e aprendizagem que, valorizando positivamente a diversidade humana dos nossos alunos e alunas, sejam capazes de encantá-los de maneira que se apaixonem pelo conhecimento (CARABAJAL, 2012, p. 15).

Tal afirmativa desenvolve uma aparente contradição, pois além da proposta do *Pacto* ser motivada por uma “razão profundamente humana”, é atribuída a ela ainda o compromisso com a diversidade e com uma educação que visa às necessidades do aprendente. Essa oposição – entre uma educação humanizadora e o desafio de assumir as especificidades dos estudantes, admitindo que não haja uma humanidade essencial –, juntamente com o desejo de significar e encantar o ato de aprender, apresentam sentidos de ambivalência próprios da Contemporaneidade, visto que, na sociedade atual, há a necessidade de conviver com a ambivalência e de aprender a viver nessa condição. Nesse caso, purificar as ambivalências (como era desejo na Modernidade Sólida) significa marginalizar e excluir os estranhos.

Seguindo na mesma esteira de pensamento, o Programa atribui à educação escolar função de possibilitadora de melhorias nas vidas dos sujeitos, principalmente no que diz

respeito à mobilidade social. Para isso, engendra-se aos fundamentos da Escola Cidadã<sup>81</sup>, por entender que esta escola é

concebida como um agente de futuro geradora de oportunidades, em que, através do processo de ensino e aprendizagem, criam-se novos conhecimentos e vínculos sociais capaz de incluir crianças e adolescentes na sua comunidade. Por isso, o sucesso ou insucesso escolar, a repetência e a evasão são questões técnicas, mas antes de tudo, *são dimensões profundamente humanas. A aprendizagem e o sucesso escolar significam possibilidades de futuro. A repetência e a evasão são devastadoras dessa possibilidade de futuro, agravando os processos de exclusão, aumentando o drama social e familiar, gerando traumas nos alunos* (CARABAJAL, 2012, p.14).<sup>82</sup>

Novamente, a dimensão humana que leva os estudantes a serem aprendentes ou não-aprendentes é destaque, assim como a educação escolar como possibilitadora de um futuro promissor – Educação para toda vida!? – ou como potencializadora da devastação desse futuro feliz, nos casos onde os sujeitos não têm acesso, resistem ou não aprendem como seria o esperado. Em sua tese de doutorado Lockmann (2013, p. 286) escreve que “A educação é a chave!”, enquanto analisa a posição nos discursos pronunciados pelos presidentes do Brasil<sup>83</sup>. Tais discursos reforçam uma racionalidade neoliberal de investimento no capital humano, com base na educação, para a melhoria das condições de vida. Em ambos os casos, no texto do Programa e nas análises da tese citada, a educação é uma potente estratégia para solucionar problemas como a fome, a miséria e o desemprego (LOCKMANN, 2013). Contudo, na pesquisa de Lockmann, é defendida a tese da *educacionalização do social*. Para a autora, quando a educação não dá conta de tornar o sujeito independente do Estado, há transferências de rendas para os mais miseráveis a fim de que continuem participando do jogo econômico.

Para o *Pacto*, por sua vez, por estar atrelado aos ideais do movimento Escola Cidadã, a escola deve buscar se distanciar de uma concepção de educação voltada para o mercado, para

---

<sup>81</sup> Na dissertação de mestrado de Ferracioli (2008, p. 31), *Escola cidadã: questões acerca da educação escolar em tempos de crise estrutural do capital*, o autor explica que com a “fundação do instituto Paulo Freire, em 1992, e da sistematização teórica feita principalmente por Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, entre outros colaboradores, pode-se dizer que a Escola Cidadã tornou-se a partir de então um movimento nacional organizado, com expressão em vários pontos do país durante toda a década de 1990. Gadotti (2006) aponta que a esta altura já existiam focos do projeto da Escola Cidadã e seus desdobramentos em vários estados brasileiros, como São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul e Pará”.

<sup>82</sup> Os trechos em itálico são destaques feitos por mim. Essa prática se repete ao longo dos demais excertos.

<sup>83</sup> Na tese, Lockmann (2013, p. 286) afirma que os discursos dos presidentes (Fernando Henrique Cardoso, 1997 e 1998; Luis Inácio Lula da Silva, 2005; e Dilma Rousseff, 2002) estão em sintonia com princípios neoliberais presentes em nosso país, a partir da abertura política, pois “naquele momento, os discursos da valorização da educação e da necessidade de investimento no capital humano, principalmente, em *capitais-infantis*, já se faziam presentes, por meio da necessidade de acesso à escolarização e também pela emergência do discurso de qualidade da Educação, que motivou a necessidade de uma avaliação contínua em larga escala.

competição e para o individualismo, pois de acordo com o Programa, o movimento Escola Cidadã

trabalha com os conceitos do coletivo e do público, da solidariedade, da democracia, da cooperação e do espírito crítico, contrapondo-se ao conceito de ‘mercoescola’ que opera com a competição e o individualismo (CARABAJAL *et al*, 2012, p.28).

Gandin (2013) reforça essa ideia ao verificar os processos de democratização da gestão na educação da cidade de Porto Alegre/RS, através da Escola Cidadã. Para o autor, ao contrário de tratar os estudantes e pais como

consumidores da educação (tratar ela própria como mercadoria), a Escola Cidadã se tornou uma alternativa que desafia essa ideia. Pais, estudantes, professores, funcionários e administradores são responsáveis por trabalhar coletivamente, cada um contribuindo com sua expertise para criar uma educação melhor. Dessa forma, a Escola Cidadã se definiu acima e contra a lógica de mercado que oferece apenas competição e “saída” como solução para os pais (GADIN, 2013, p. 382).

Apesar de o *Pacto* se filiar aos ideais da Escola Cidadã e apresentar uma aparência de adversidade às noções empreendedoras do jogo econômico neoliberal, ainda assim, é preciso lembrar que vivemos num mundo globalizado e as fronteiras que delimitam o que é local são delicadas demais, e por isso, estamos fadados “a buscar soluções locais para problemas que são globalmente engendrados, tarefa que transcende em muito a capacidade de todas [as unidades locais]” (BAUMAN; BORDONI, 2016, p.34). Ademais, Foucault (2014c, p. 52) nos indica que estamos submetidos às verdades desse mundo, e a verdade

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

Consequentemente, tanto a Tese de Lockmann, que desenvolve uma análise que preconiza um investimento no capital humano através da educação ou de programas sociais, quanto o Programa *Pacto pela Aprendizagem* apontam, com mais ou menos proeminência, para sentidos de aprendizagem que são produzidos por regimes de verdade do mercado neoliberal, nos quais a educação escolar contribui para que todos os sujeitos se mantenham partícipes do jogo econômico, em vez de permanecerem na condição de estranhos ou consumidores falhos (BAUMAN, 1998).

Foucault (2010b), no livro *Em defesa da Sociedade*, na aula do dia 21 de janeiro de 1976, traz uma contribuição importante para minha investigação, quando desenvolve como temática o desmantelamento da teoria da soberania – o distanciamento das análises do poder da trílice: sujeito, unidade e lei – para ressaltar as operações e relações de dominação. Segundo o autor, esse movimento não estaria em procurar na soberania a “fonte dos poderes; ao contrário, mostrar como os diferentes operadores de dominação se apoiam uns nos outros, remetem uns aos outros, em certo número de casos se fortalecem e convergem, noutros casos se negam ou tendem a anular-se” (FOUCAULT, 2010b, p. 39).

Veiga-Neto (2008, p. 23) propõe chamar de dominação “a toda e qualquer técnica de governo de um/uns sobre o(s) outro(s)”. E a dominação, nessa direção, é uma técnica de governo do aparelho escolar, pois enquanto unidade ou como conjunto de aparelhos de aprendizagem em dada sociedade (FOUCAULT, 2010b), a dominação, funciona como estratégia para gerir a conduta de determinado grupo: através do poder disciplinar e do biopoder.

Tal dominação passa a ser produtiva para a educação escolar, quando “compreendida como o processo pelo qual os outros são trazidos para a nossa cultura, sejam eles os recém-chegados – crianças e estrangeiros de todo tipo –, sejam eles os ‘inclusíves’<sup>84</sup> – anormais e estranhos” (VEIGA-NETO, 2008, p. 30). À educação escolar cabe, então, o governo dos “recém-chegado” ou “inclusíves”, preparando-os para a responsabilidade política de atuarem conforme instituições, normas, estruturas e toda complexidade relacionada à cultura humana (ARENDDT, 2005).

Diante disso, a educação escolar funciona como aparato de poder-saber direcionado para a produtividade dos corpos (poder disciplinar), assim como, os aparatos voltados para administração da saúde, segurança, da vida social de cada um e de todos, através do biopoder, são direcionados à população. Sobre as estratégias do biopoder, Rabinow e Rose (2006, p. 38) explicam que

no século XX, os Estados não apenas desenvolveram ou apoiaram mecanismos de segurança, mas também acolheram, organizaram e racionalizaram os fios soltos da provisão médica, especificaram e regularam padrões de habitação, engajaram-se em campanhas de educação de saúde e coisas similares. Até os Estados liberais exerceram seu papel na batalha contra a degenerescência, impondo controles de imigração, legitimando por vezes esterilizações compulsórias ou quase compulsórias, encorajando organizações, dando orientação eugênica sobre o casamento e a procriação, e assim por diante. Com certeza, cada uma destas estratégias tinha sua contrapartida ‘molecular’, como, por exemplo, na

---

<sup>84</sup> Veiga-Neto vai fazer uso de *inclusíves* “para designar ‘aqueles a incluir’, isso é, todas aquelas pessoas que são passíveis de serem – ou que devem ser – incluídos”. (2008, p. 35)

transformação da casa em uma máquina para a saúde, a educação e a requisição de mães como trabalhadoras auxiliares no cuidado com a saúde de seus filhos.

Os dois autores ainda esclarecem que muitas dessas estratégias voltadas à administração e segurança da vida da população foram transportadas para um nível supranacional, para agências como Banco Mundial, UNESCO, UNICEF (O Fundo das Nações Unidas para a Infância), entre outras. Para Bauman<sup>85</sup> a atual terceirização da regulação da população para agências internacionais e/ou privadas caracteriza parte da expropriação do poder político do Estado. E poder e política são determinantes para a capacidade de gerência das *realidades* da sociedade. Na Modernidade Sólida, por exemplo, poder e política estavam nas mãos do Estado e, teoricamente, do

senhor soberano (exclusivo e indivisível) no interior de suas fronteiras: “poder” significando a capacidade de levar coisas a cabo; e “política” significando a habilidade de decidir que coisas devem ser levadas a cabo e que coisas devem ser tratadas no âmbito local – onde já reside grande parte do poder efetivo de levar coisas a cabo – para serem assim evitadas ou desfeitas (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 21).

Isso significa dizer que na Contemporaneidade o Estado está sendo levado a terceirizar, desregular e privatizar boa parte das funções que tradicionalmente eram confiadas a sua governança. A falta de confiança no Estado, o deslocamento de suas funções investidas na “mão invisível do mercado” (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 19) e de um contingente de agências públicas e privadas que são convocadas para resolver a “crise”, provocam uma fissura no Estado protetor, marcado por Bauman (2016) como aquele que tinha a função de proteger a todos os cidadãos das inseguranças e dos medos de riscos, como: exclusão, pobreza, desemprego, falta de moradia e outros. O que passa a ser proeminente, na atualidade, é um Estado no qual as funções são deslocadas

para o mercado, esse espaço reconhecidamente ‘sem política’; ou deixadas sobre os ombros de indivíduos humanos, agora em tese capazes de suprir individualmente, conforme inspirados e postos em movimentos por sua ganância, aquilo que não tinham conseguido produzir de modo coletivo, inspirados e motivados pelo espírito comunal (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 19).

Tal deslocamento reverbera em todos os motes da sociedade. Um exemplo é a mudança de ênfase do ensino para a aprendizagem que vivemos na educação contemporânea. Para a escola, máquina de Estado, cabe à função de reprodutora do poder de um Estado

---

<sup>85</sup> Disponível em: <[https://bibliotecaprovavivianmuller.files.wordpress.com/2012/02/zygmuntbauman-o\\_triplo\\_desafio.pdf](https://bibliotecaprovavivianmuller.files.wordpress.com/2012/02/zygmuntbauman-o_triplo_desafio.pdf)>. Acesso 30 mar. 2016.



capitalista. Entretanto, seria incerto afirmar que as relações de poder que circulam na escola pertencem apenas a essa racionalidade neoliberal, posto que o poder para Foucault não é descendente. Não é um poder que parte de um centro para os níveis mais baixos e extremos da sociedade, mas o inverso, ou seja, são todos os micropoderes que atravessam a estrutura social (e como se relacionam nas microrrelações até as relações mais gerais, como as com o Estado), em uma análise ascendente.

O Programa *Pacto pela Aprendizagem*, considerando que determina seus princípios na Escola Cidadã, tende a operar com estratégias de governo que pretendem subverter um discurso que considera que o mercado neoliberal controla o mecanismo escolar em uma gestão baseada no monitoramento da qualidade das escolas, através de avaliações meritocráticas e da mercadorização da educação. Gandin (2013, p. 385) explica:

o projeto Escola Cidadã ofereceu não apenas um fundamento discursivo para aqueles que apoiam uma escola que visa combater a exclusão e mercadorização na educação: ela forneceu uma realidade, um exemplo de sucesso, uma forma viável de forjar um movimento contra-hegemônico na educação, uma alternativa para a noção tradicional de responsabilização.

Seguindo esse modelo, que para a Escola Cidadã é um exemplo de justiça social, o *Pacto* inspirou outras ações. Dentre elas uma perspectiva de escola que a Rede Municipal chamou de *Escola Coruja*.

Nesta direção, a concepção do ensino e da aprendizagem da *Escola Coruja* baseia-se nos seguintes princípios gerais norteadores, já explicitados no *Pacto* pela Aprendizagem:

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia.

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania.

Estéticos: valorização das diferentes manifestações culturais.

E desdobra-os considerando que:

- A *educação ao longo de toda a vida* se constitui em *uma realidade permanente e qualificadora, sendo um processo que não começa e nem termina com a escola.*
- É necessário *valorizar os conhecimentos* e respeitar a diversidade sociocultural existentes na sala de aula, *na comunidade escolar, na cidade e nas condições que nos fazem humanos;*
- As organizações, espaços, tempos e ritmos de aprendizagem precisam ser flexibilizados a luz de uma Pedagogia da Diversidade que *se aproxime de cada um em sua peculiaridade.*
- O processo educativo requer a *substituição dos mecanismos de classificação, competição e exclusão por práticas formativas e reflexivas que favoreça, a cooperação, a solidariedade, a cultura da paz e o direito a aprendizagem.*
- O ensino e a aprendizagem se dão pela pesquisa socioantropológica enquanto princípio pedagógico do trabalho docente e da prática estudantil.
- A ação pedagógica necessita estar baseada no *trabalho coletivo por meio de um diálogo emancipador, que colabore com o contínuo desenvolvimento do sujeito para que possa enfrentar qualificadamente as transformações do mundo contemporâneo* (SMED, 2015a, p. 18).

Nesse excerto, faço alguns destaques que demonstram uma aproximação com o movimento Escola Cidadã e que desacreditam o entendimento de uma educação voltada ao neoliberalismo. No entanto, é interessante perceber que, ainda assim, o primeiro desdobramento dos princípios – *A educação ao longo de toda a vida se constitui em uma realidade permanente e qualificadora, sendo um processo que não começa e nem termina com a escola* – demonstra o quanto a Rede Municipal de Educação, mesmo atrelada a ideais que tentam resistir às mudanças liquefeitas da sociedade, necessita ter uma política adequada ao mundo Contemporâneo.

Para o *Pacto*, a escola é emancipadora

porque promove a emancipação do sujeito aluno. Este aprende não apenas para repetir, mas para viver e conviver na sociedade. No processo de formação humana desenvolvido na escola, o aluno vai adquirindo diversos conhecimentos, *habilidades e competências que o tornam cidadão autônomo para enfrentar os desafios complexos que mudam permanentemente e velozmente através da ciência e da tecnologia* (CARABARAL, et al., 2012, p. 28).

Assim, é possível afirmar que o *Pacto* (e o movimento Escola Cidadã) está atrelado a preceitos da Modernidade Líquida, especialmente em duas convenções: a cultura, representada pelo multiculturalismo, e a ambivalência.

O multiculturalismo<sup>86</sup>, na sociedade pós-moderna, tem um papel político importante como “terreno de luta em torno da reformulação da memória histórica, da identidade nacional, da representação individual e social, bem como da política da diferença” (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 112). Apesar de ter iniciado como expressão artística de manifestação, o multiculturalismo entra na educação como contestação de ideias de equidade e igualdade, na luta dos povos oprimidos.

Como promover a inclusão na questão de gênero, raças, etnias, religiosidades, pessoas com necessidades especiais, numa sociedade individualista marcada por mitos de superioridade e de exclusão ocidental? Como superar estas dificuldades e construir uma escola em que todos sejam aceitos e possam se desenvolver a partir de suas potencialidades e características próprias, individuais, sociais e culturais? (VENTRE et al., 2012, p. 70)

<sup>86</sup> Gonçalves e Silva (2003, p. 112) relatam que “multiculturalismo nasce no embate de grupos, no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes. Esses povos, submetidos a um tipo de poder centralizado, tiveram de viver a contingência de juntos construir uma nação moderna [...]”. E a críticas aos estudos multiculturais no Brasil incidi “sobre a velha e desinformada retórica de que problemas culturais ou étnicos, envolvendo intolerância, não existem em nosso território. Crê-se que eles sejam importados, ‘coisas de americano’. Na realidade, os referidos problemas estão bem vivos entre nós, e nossa sociedade é pródiga em produzi-los e reproduzi-los. Mais ainda, eles fazem parte de um passado colonial que nos une a uma infinidade de outras nações”.

Com esse questionamento, a SMED de Novo Hamburgo indica algumas das motivações que geram as ações do Programa. Assim, ainda que as estratégias de governmentação do *Pacto* sejam direcionadas às aprendizagens ou não aprendizagens dos alunos com múltiplas repetências e/ou evadidos, muitos dos motivos que levam esses estudantes a abandonar a escola ou a apresentarem baixo rendimento escolar, podem estar atrelados à exclusão em diferentes aspectos da vida: socioeconômicos – pobreza, fome, trabalho infantil – e sociais – etnia, religião, cultura, diferença. E tal política se estabelece na busca de um ordenamento que garanta o direito à igualdade de oportunidades de aprendizado. E esse ordenamento

dá-se por operações de aproximação, comparação, classificação e atendimento das especificidades. Portanto, as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007 p. 959).

Para os ideais de Paulo Freire que inspiraram o movimento Escola Cidadã, “a ‘ordem social’ injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ que se nutre da morte, do desalento e da miséria” (FREIRE, 1978, p. 17). Na Modernidade Líquida, a ordem social transformou os nichos ocupados por cada indivíduo em espaços cambiantes e estar em movimento virou a nova ordem dos indivíduos, o que gerou uma crise crônica de desacomodação, pois são poucas as expectativas de ‘reacomodação’. O que difere da Modernidade Sólida, onde a ordem estabelecia, a classe e o gênero são como ‘fatos da natureza’, portanto a tarefa estava em cada indivíduo adaptar-se ou ‘reacomodar-se’ ao nicho adequado e comporta-se de acordo com os outros ocupantes (BAUMAN, 2001).

Essa acomodação/desacomodação das ordens estão aproximadas à ‘generosidade’ da ordem social injusta de Freire. À medida que a acomodação ‘sólida’ previa estratégias de assimilação ou antropoêmica<sup>87</sup> do estranho ou viscoso (dos excluídos), todos aqueles que estivessem distanciados de uma dada ordem deveriam ser ‘eliminados’. Já a ‘desacomodação’ líquida percebe, neste estranho, algo atrativo e sedutor, pois os estranhos são aqueles que

<sup>87</sup> Bauman (1998, p. 29) identifica duas estratégias para a manutenção da ordem na Modernidade Sólida e de aniquilação e/ou transformação do estranho que perturba a organização do Estado, as estratégias de assimilação e antropoêmica. A primeira estratégia consistia em “tornar a diferença semelhante; abafar as distinções culturais ou linguísticas; proibir todas as tradições e lealdades, exceto as destinadas a alimentar a conformidade com a ordem nova e que tudo abarca; promover e reforçar uma medida, e só uma, para a conformidade”. A segunda estratégia, a antropoêmica, resumia-se em “vomitar os estranhos, bani-los dos limites do mundo ordeiro e impedi-los de toda comunicação com os do lado de dentro. Era essa a estratégia da exclusão” (BAUMAN, 1998, p. 29).

“oferecem serviços que outras pessoas não se rebaixariam ou se dignariam a oferecer [...] Os estranhos são pessoas que você paga pelos serviços que elas prestam e pelo direito de terminar com os serviços delas logo que já não tragam prazer” (BAUMAN, 1998, p. 41). Dessa maneira,

tal mundo sem diferença não podia, por nenhum rasgo de imaginação, evoluir a partir do modo pelo qual as nossas vidas são modeladas e conduzidas. A questão já não é mais como se livrar dos estranhos e do diferente de uma vez por todas, ou declarar a diversidade humana apenas como inconveniência momentânea, mas como viver com a alteridade, diária e permanentemente (BAUMAN, 1998, p. 43-4).

A ambivalência torna-se uma característica contemporânea e o imperativo da inclusão de uma tendência. Porém, nem sempre tendências ditam a moda. E o que deveria ser uma maneira de atingir uma ordem social justa pode ser justificativa para gerar mais exclusão. Afinal, apesar de a máxima ser que todos devem estar incluídos, cada um é incluído em gradações diferentes de participação social e educacional<sup>88</sup> (LOPES, 2015).

A cidadania se fortalece quando as relações que se estabelecem na sociedade *ultrapassam os princípios mínimos de garantia de direitos e deveres de cada sujeito*. Esse processo e construção passa pela escola e depende profundamente da postura democrática em que são tecidas as relações (BREVIA *et al.*, 2012, p. 50)

Devemos *considerar as especificidades e as necessidades do atendimento diferenciado* e/ou especificidades, com o qual é possível acompanhar o desenvolvimento, os progressos e as conquistas sendo cada um parâmetro de si mesmo (BRUSIUS *et al.*, 2012, p. 22).

Existe um potencial de mobilização ética no envolvimento com o *Pacto*, pois ao aceitar implementar o mutirão, as três secretarias sustentam *uma decisão e abraçam uma causa que oportuniza perspectivas de vida com futuro digno às crianças e aos adolescentes em situação de risco* (CARABARAL *et al.*, 2012, p. 46).

Nesse excerto, o Programa indica determinada inteligibilidade sobre o processo de inclusão: *ultrapassar a garantia de direitos mínimos; a necessidade de considerar as especificidades e as necessidades do atendimento diferenciado; uma causa que oportuniza perspectivas de vida com futuro digno às crianças e aos adolescentes em situação de risco*. Tal inclusão tem uma aparência de atenuação da exclusão, pois é dada a oportunidade de participação e de modificação das condições de vida dessas pessoas: no *Pacto* o enfoque central da participação está na aprendizagem. Contudo, Lopes e Rech (2013, p. 210) alertam que apesar de não ser

<sup>88</sup> O Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq) utiliza a expressão *gradientes de inclusão* “para marcar distintos modos de participação dos sujeitos de uma população” (LOPES, 2015, p. 292).

possível afirmar que aqueles sujeitos que participam – mesmo mantendo precárias condições de vida – de programas de assistência do Governo Federal e que ganham uma bolsa visando modificar as suas condições de vida, estejam excluídos – no sentido de banidos e deixados de fora – do consumo, da educação etc. A exclusão é politicamente correta, ou seja, branda mas perversa, pois está imbricada na inclusão (LOPES, 2009). Trata-se de uma condição de in/exclusão. Tal condição não pode ser capturada estatisticamente, pois possui uma dimensão relacional (LOPES *et al.*, 2010). Ela está presente nas formas de se relacionar e posicionar os sujeitos na grade social – de aprendizagem, trabalho etc.

De outro modo, que não aquela exclusão empreendida no poder soberano de “fazer morrer e deixar viver” e da aniquilação dos estranhos na Modernidade Sólida, a exclusão na sociedade contemporânea se consolidada nas fragilidades dos excluídos. Neste sentido, os indivíduos mantidos nesses grupos – os que estão submetidos aos programas de Assistência Social do Governo (Bolsa Família, programa Habitacional, Brasil sem Miséria, entre outros) ou aqueles que são capturados pelas estratégias de governo do Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender* – são continuamente sujeitados às estratégias de normalização desses programas ou de Política de Governo, tanto no sentido biopolítico, em dados e indicadores estatístico, como no sentido disciplinar, quando voltado a correção do indivíduo (LOPES; RECH 2013).

No *Pacto*, estratégias como o mutirão visam ações que pretendem o conhecimento de cada um dos sujeitos que estão distantes da norma e, por isso é possível caracterizá-las como estratégias disciplinares:

Para efetivar o *Pacto*, enquanto mutirão da RME, na Pesquisa Socioantropológica (março/2011) os professores priorizaram visitar as famílias de 1.813 alunos reprovados. Foram criados GTs para fazer o diagnóstico e acompanhamento didático-pedagógico individualizado desses alunos em cada escola com membros da Direção, Coordenação Pedagógica, Professor Titular, Professor da Sala de Recursos Multifuncional/Laboratório de Aprendizagem e a SMED, que articula as escolas (SMED, 2013, p. 9).

E mesmo que o Programa busque um distanciamento de um ideal de educação atrelado a concepções mercadológicas e não utilize os valores do IDBE como motivadores de criação do *Pacto*, ainda assim, faz dos índices percentuais uma forma de dar visibilidade e prestar contas à comunidade dos progressos alcançados pelo Programa. Tais números funcionam como estratégia biopolítica ao passo que se direcionam ao conhecimento da população de alunos, a fim de identificar estatisticamente seu rendimento escolar, como é demonstrado nesse excerto:

Os resultados de 2010 davam conta de uma redução de quase dois dígitos na reprovação dos alunos. Porém 8,92% significavam o insucesso escolar de 1.813 estudantes. Com o *Pacto pela Aprendizagem*, implantado em 2011, conseguiu-se atingir resultados promissores na aprendizagem dos alunos de todas as séries. (CARABARAL *et al.*, 2012, p.45)

Ademais, a imagem da coruja, símbolo utilizado de maneira metafórica pela RME, para distinguir o tipo de escola desejada para Novo Hamburgo/RS, em um primeiro momento, por seus gigantes olhos e sua cabeça que gira a 270 graus lembra a vigilância do ‘olho que tudo vê’ do Panóptico de Bentham, descrito por Foucault em *Vigiar e Punir* (2008a). O Panóptico funciona como laboratório de poder, no qual, pela possibilidade de observação, é possível penetrar no corpo de cada indivíduo conhecendo-o.

Coruja! Ave de rapina noturna com garras e que enxerga na escuridão. No grego, o termo "coruja" (Gláuks) significa "brilhante, cintilante", enquanto no latim (Noctua) representa a "Ave da noite". Era o símbolo de Atena, deusa grega da sabedoria e da justiça. Uma mascote que, segundo a lenda, revelava os segredos da noite, mediante seu poder de clarividência, inspirados pela lua. Era invocada pelos nativos americanos como um oráculo do conhecimento oculto. Quando os seres humanos dormem, as corujas, com seus olhos luminosos, arregalados e, sobretudo, sua visão de longo alcance, inspirada pelo luar, desvendam mistérios. *Elas "enxergam o todo"* (SMED, 2015b, p. 1).

A Coruja, na leitura da RME, no entanto, é o animal capaz de ver o todo. Deste modo, mesmo que ainda seja possível sustentar aproximações com o Panoptismo e com o poder disciplinar, a ideia de *enxergar o todo*, em análise, parece ser análoga ao Biopoder, na medida em que o biopoder não está direcionado ao indivíduo, mas ao coletivo da população. Um poder que estará designado a conservar a vida da população e salvaguardá-la de qualquer ameaça.

Ao pretender ‘enxergar o todo’ a SMED visualiza não apenas o corpo docente, funcionários e alunos, mas a cidade de Novo Hamburgo/RS.

Aqueles que participam das atividades no turno inverso ao das aulas vêm melhorando na sua aprendizagem e na socialização. Ao mesmo tempo, *o estreitamento dos laços com as comunidades avança na perspectiva da ampliação dos espaços pedagógicos para além dos muros da escola. Aprofundando a integração da escola com as pessoas e instituições no rumo de uma cidade educadora* (CARABAJAL, 2012, p. 11).

A Escola Coruja institucionaliza ações educativas capazes de aproximar alunos e professores de um conhecimento que, reconhecidamente, tem suas origens em um contexto maior do que a da própria escola. Portanto, *feitos, pais/mães corujas que evidenciam com certo exagero, as qualidades dos filhos, precisamos valorizar o conhecimento trazido pelo aluno e as ofertas educativas presentes no contexto da cidade. A escola não pode ficar fechada sobre si mesma, é preciso olhar à sua volta e descobrir como articular-se com todos os recursos que a cidade oferece, pois não há como manter a municipalidade alheia às atividades desenvolvidas no ambiente escolar* (SMED, 2015a, p. 2).

Enfim, a Escola Coruja é uma proposta pedagógica, em processo de construção e implementação, que articula os saberes em quatro dimensões para consolidar os princípios da Escola Cidadã. Concretiza e potencializa as ações educativas, valorizando todos os sujeitos envolvidos no processo. *Este olhar ressignifica o papel das escolas e da comunidade, percebe a complexibilidade da realidade que nos envolve e consolida Novo Hamburgo como cidade educadora* (SMED, 2015a, p. 3).

O comprometimento da cidade com a escola torna-se uma estratégia para o governo da sociedade. Através desse governo, a cidadania passa a ser uma forma de autogestão e autorregulação a partir da responsabilização de todos e de cada um, por si e pelos que compõe a sua comunidade. Gadotti (2009) explica que a cidadania sugere que a “responsabilidade social é de todos e não apenas do governo. Na concepção cidadã da educação integral, a escola visa à formação do “povo soberano”, isto é, o povo participando da organização e da tomada de decisões sobre tudo que lhe diz respeito” (GADOTTI, 2009, p. 56).

Tal concepção identifica na cidade a função educadora, o que para a Escola Cidadã significa que a cidade é “onde todos os habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e entretenimento” (GADOTTI, 2009, p. 61). Essa perspectiva se aproxima do que Nogueira-Ramírez (2009, p. 15) chama em sua tese de “cidade educativa”. Segundo o autor, no século XX foi percebida uma transformação: a educação, que antes em um ‘Estado Educador’ figurava como responsabilidade do Estado, começa a ser fundida com a sociedade e a sociedade passa a ser educativa, ou seja, a sociedade educa e oferece oportunidades inúmeras de educação para os seus cidadãos. “Da obrigatoriedade imposta, a educação passava a ser uma demanda da população, uma necessidade, ‘um direito’ e até uma exigência: passagem da obrigação estatal para a responsabilidade pessoal”.

Ainda com Nogueira-Ramírez (2009), a “cidade educadora” também é chamada de “sociedade da aprendizagem”. Para deixar mais clara essa denominação, Nogueira-Ramírez cita dois momentos de desenvolvimento da sociedade da aprendizagem desenvolvidas por Ranson (1998 *apud* NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2009) e quatro formas diversas de compreender essa sociedade. Nas palavras do autor,

Ranson (1998) assinala dois momentos de desenvolvimento da ideia de uma sociedade da aprendizagem (o primeiro no fim da década de 1960 e inícios de 1970 e o segundo iniciado a partir de 1990) e salienta quatro formas diferentes de entendê-la, como uma sociedade: 1) que aprende sobre si mesma e como está se transformando; 2) que precisa mudar a forma como aprende; 3) na qual todos os seus membros são aprendizes; 4) que aprende para mudar democraticamente as condições da aprendizagem (RANSON, 1998). Em geral, a ideia da sociedade da aprendizagem pública implica um domínio ou espaço público que funciona como “a arena para a aprendizagem pública em diversos cenários” (RANSON, 1998, p. 10) que são diferentes da escola, cenários considerados como ‘organizações de aprendizagem’ que levam a constituir verdadeiras ‘cidades de aprendizagem’, [assim] caracterizadas porque os seus componentes (tanto individuais quanto organizações) aprendem a aprender (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2009, p. 16).

Esta passagem é importante para demonstrar o quanto o conceito de uma Cidade Educadora está aproximada, em alguns aspectos, com a noção de Sociedade da Aprendizagem. Esta noção de Cidade Educadora está fundada numa perspectiva de um movimento popular como a Escola Cidadã, em que é perseguida a “utopia das cidades justas, produtivas, democráticas e sustentáveis que são aquelas que conseguem ‘romper com o controle político das elites locais e com as formas burocráticas, corruptas e clientelistas de governar’” (GADOTTI, 2006, p. 136). Isto porque, na Sociedade da Aprendizagem, assim como na Cidade Educadora, “as noções de aprendizagem por toda a vida [...] em diferentes áreas políticas e institucionais não se encerram mais nos espaços previamente concebidos de educação” (POPKEWITZ *et al.*, 2009, p. 82). Para as atuais políticas de Estado, a Sociedade da Aprendizagem é um importante cenário de Governo, na medida em que todos os cidadãos devem se comportar como aprendizes permanentes. Sendo assim, sujeitos participativos, que investem em suas habilidades para assim, terem um retorno futuro sobre os investimentos pessoais.

Enunciar que uma cidade deve ser educadora, segundo a perspectiva do Programa em análise, seria proferir que ela está pautada na lógica produtiva de um trabalho que envolva diferentes setores administrativos, mas principalmente a população. Não basta apenas investir em condições de formação adequadas se, por outro lado, não se investir no envolvimento de todos. A sensibilização social para que se compreenda a educação como via produtiva de desenvolvimento do município gera efeitos específicos e potentes nos resultados almejados pelo Programa *Pacto*.

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só [...]. Mas a cidade pode ser “intencionalmente” educadora. Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos e de todas – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora (GADOTTI, 2006, p. 134).

Com relação ao que foi posto, destaco os seguintes excertos:

Estas mudanças exigiriam uma presença ainda mais efetiva da escola e da SMED junto às comunidades escolares, através de: reuniões com a comunidade, reunião de APEMEM (Associação de Pais e Mestres das Escolas Municipais); receptividades aos pais com conversas relacionadas à aprendizagem e ao acompanhamento na entrada e na saída dos alunos; participação dos pais em eventos educativos e festividades, como por exemplo: Festa Juninas, Festas de Natal, Família na Escola; mutirão de integração e trabalho para melhorar as instalações da escola; [...] *programa Escola Aberta que funciona em finais de semana* e oferece oficinas diversificadas (música, artesanato, dança, grafite, manicure, hip-hop, xadrez, entre outros) aos alunos e suas famílias, bem como a comunidade em geral; *projeto Escola Integrada no Bairro que leva diferentes serviços à comunidade, através da*



*parceria com diversas secretarias municipais, escolas, empresas e entidades locais*, ocorrendo uma vez por mês em diferentes bairros da cidade; participação nas Assembleias de Orçamento Participativo, mobilizando a comunidade escolar para garantir recursos para a construção, ampliação e reformas nas escolas (CARABAJAL *et al.*, 2012, p. 42-3).

Encaminhamentos [sobre as ações do *Pacto* em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem] para diversos atendimentos [...], contando com parceiras como APAE [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais], de diversas paróquias do município, das universidades FEEVALLE [Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo], Unisinos [Universidade do Vale do Rio dos Sinos] e UFRGS [Universidade Federal do Rio Grande do Sul], da UJR [União Jovem do Rincão], do LIONS<sup>89</sup>, da ABB [Associação Banco do Brasil] Comunidade e da ASBEM [Associação do Bem Estar da Criança e do Adolescente] (CARABAJAL *et al.*, 2012, p. 41).

A articulação entre a escola e diferentes organizações, e agências da comunidade, é considerada uma possibilidade de estabelecer o governo da vida das crianças e jovens das classes populares, e/ou daqueles que estão mais afastados da norma por ser *inclusíves*, justamente para que estes tenham a oportunidade de aprender e de permanecer ativos e participantes na sociedade.

No Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos pelos o direito de aprender*, em consonância tanto com a Cidade Educadora como com a Sociedade da Aprendizagem, a educação torna-se um projeto de mobilização municipal e os princípios pedagógicos de aprendizagem alastram-se para todo o corpo da sociedade. Contudo “a educação não se limita à aprendizagem e ao treinamento dos pupilos em uma sala de aula ou mesmo a um lugar e tempo específicos; a escola e a educação precisam expandir-se e conectar-se a todos os aspectos da sociedade de modo permanente” (POPKEWITZ *et al.*, 2009, p. 82).

A educação, por sua vez, não apenas é vista como possibilitadora da solução de riscos, como os voltados às mazelas da pobreza, da insegurança, da criminalidade e da falta de saúde, mas também é considerada uma forma de “refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que, ‘para governar mais, é preciso governar menos’” (VEIGA-NETO, 2000, p. 186). Através da educação, os sujeitos serão capazes de se livrar da tutela do Estado e, não apenas para exercer suas funções como cidadão social, mas também para participar como consumidor do jogo econômico do mercado neoliberal.

<sup>89</sup> *Lions Clube* é uma organização composta por voluntários, homens e mulheres, dedicados a diminuir ou superar as necessidades de suas comunidades. Organizados através de reuniões, os Leões determinam as áreas que necessitam mais ajuda e a melhor maneira de executar esse auxílio. “Em mais de 205 países, em hospitais e centros para idosos, em regiões afetadas por desastres naturais, em escolas e em todos os centros de reciclagem de óculos, os Leões estão fazendo trabalhos voluntários, ajudando, liderando, planejando e apoiando. Como agimos localmente, podemos atender as necessidades exclusivas das comunidades em que vivemos. E pelo fato de sermos globais, podemos enfrentar desafios que vão além de nossas fronteiras”. Disponível em <<http://www.lionsclubs.org/PO/how-we-serve/index.php>>. Acesso em: 20 maio 2016.

Por isso, no Estado Neoliberal, as pessoas não são apenas cidadãos sociais, mas empresários de si. Nesse viés, o econômico desempenha uma estratégia de governo, na qual o mercado dita um tipo de subjetividade que os sujeitos devem assumir para viverem em determinada sociedade. Essa submissão em relação ao mercado foi “exacerbada pela colonização de um volume crescente de necessidades. Entre elas, pode-se incluir a necessidade de um projeto de vida; eles são agora organizados em torno de uma série temporal de compras pretendidas” (BAUMAN, 2010, p. 224).

Bauman (1998) indica que o “eixo da estratégia de vida pós-moderna não é fazer a identidade deter-se – mas evitar que se fixe”. Portanto, as necessidades criadas pelo mercado, a obrigação de estar ativo no jogo econômico e a fluidez das mudanças do mundo contemporâneo dão ao cidadão uma condição de aprendiz permanente, ou o que Popkewitz (2009) vai chamar de “cosmopolita inacabado”. Dito de outro modo, um indivíduo capaz de responsabilizar-se por sua própria vida e de autogerenciar os riscos e inseguranças de seu destino. Neste sentido,

nas diferentes esferas sociais, o cosmopolita inacabado é orientado para o futuro por intermédio de processos inacabados que são vistos como expressão dos atributos humanos universais da razão, da ciência e do progresso. A resolução de problemas do cosmopolita inacabado trabalha num mundo global no qual não existe linha de chegada (POPKEWITZ *et al.*, 2009, p. 85)

No entanto, aquele que não é cosmopolita inacabado – ou um consumidor falho para Bauman (1998), pois parou de jogar, perdeu todas as batalhas e necessitará ser humilde (BAUMAN, 2010) – é o que necessita fazer parte de “programas para governar os processos de exclusão de tal modo a criar uma sociedade inclusiva” (POPKEWITZ *et al.*, 2009, p. 89). Esses processos de inclusão poderiam ser caracterizados pelo Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender*, ou por inúmeros outros programas brasileiros, como exemplo: o PNAIC – para a aprendizagem –, o Bolsa Família – para a diminuição da pobreza – e o programa Saúde na Escola – para melhoria na qualidade da saúde dos estudantes. Entretanto, todos esses programas não existem apenas para o governo dos excluídos, para diminuição da pobreza, da discriminação e da falta de oportunidades, mas também para minimizar a insegurança da sociedade em relação a esses que lhe são estranhos. Na Modernidade Líquida, os perigos passam de perigos de segurança social para perigos de segurança pessoal e individual (BAUMAN, 2008), diminuindo o gerenciamento do Estado em relação às ameaças de um mundo globalizado e de mercado crescente.

Para o cosmopolita inacabado, tanto no ideal da Cidade Educadora como para o concebido em uma Sociedade da Aprendizagem, o mais importante é ser flexível, inovador, criativo, adaptável e voltado a uma concepção de *Aprendizagem ao Longo da Vida*. Em comum, tais noções – Escola Cidadã e Sociedade da Aprendizagem – tem na aprendizagem uma estratégia “para gerir populações inteiras em condições econômicas e sociais de instabilidade e incerteza (BERNSTEIN, 2001) e, por conseguinte, para gerir ‘o ordenamento das multiplicidades humanas’” (BALL, 2013, p. 146).

À aprendizagem, para esse sentido, é atribuída uma função que vai além da escola – além de seus muros – e passa por toda vida (e ao longo de toda vida). O que Ball (2013) vai chamar de ‘sociedade totalmente pedagogizada’ e de ‘pedagogia da vida’. Para essa pedagogização, a aprendizagem é uma atividade sem fim e ao Estado cabe a mobilização dessa aprendizagem sem fim, assegurando que não haja tempo livre que não seja pedagogizado.

Na próxima seção, essa pedagogização da vida será o tema. O exercício da pedagogização é indicado na análise do Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender* como um tempo que perpassa a escola e potencializa o governo biopolítico da vida da população escolar, através da gestão da saúde e do social.

#### 4.2 PEDAGOGIZAÇÃO DA VIDA: A GESTÃO DO SOCIAL E A GESTÃO DA SAÚDE

*Pedagogia:*

1. ciência que trata da educação dos jovens, que estuda os problemas relacionados com o seu desenvolvimento como um todo.
2. Derivação: por extensão de sentido.  
Conjunto de métodos que asseguram a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar
3. tratamento de crianças ou adolescentes com dificuldades escolares
4. ciência que trata da educação e da instrução das crianças e adolescentes inadaptados
5. método pedagógico utilizado especialmente na reeducação, educação especializada e na educação de adultos
6. profissão ou exercício do ensino  
Ex.: dedica-se à p. há 20 anos
7. qualidade de bom pedagogo
8. Ex.: mestre de pouca p.

HOUAISS (Dicionário Eletrônico)

Começo essa escrita trazendo à superfície de análise a definição do que é pedagogia. Volto minha atenção, em especial, para as definições apresentadas no dicionário *Houaiss*. Tais definições dialogam com um sentido de educação – de crianças, jovens e/ou adultos – voltado ao desenvolvimento como um todo e à condução, instrução, adaptação, reeducação ou tratamento de estudantes com dificuldades escolares ou inaptos. Compreendo a precariedade

que há nos significados de um dicionário comum, no entanto, tal sentido apresenta um tipo de discursividade importante, pois indica o sentido mais popular na sociedade do que é pensado sobre pedagogia.

Em um viés mais acadêmico, o significado de pedagogia também ganha destaque em sua função de condução sobre a ação dos outros. Um tipo de governmentação que serve para a produção de comportamentos e para extrair determinados saberes dos sujeitos. Ainda, a pedagogia, para essa acepção, volta-se “para [um] processo complexo de auto referência constante, tenta revestir a si mesma da legitimidade de ser uma ciência e, por isso, detentora de alguma verdade, dentre outros” (CAMOZZATO, 2014, p. 577).

A pedagogia, para Libâneo (2001, p. 6), diz respeito “a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas”. Isso significa dizer que para o autor o campo da educação não está centrado apenas na escola, ou seja, a educação pode ocorrer em muitos outros lugares (família, clube, trabalho, cidade, entre outros). “Por consequência, se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação etc., além, é claro, da pedagogia escolar” (LIBÂNEO, 2001, p. 6-7).

Etimologicamente, pedagogia vem do grego e tem em seus radicais a constituição de uma palavra que indica o sentido de condução de crianças (*paidós*: criança e *agoge*: conduzir ou condução). Hoje apresenta um sentido que vai além da educação escolar sendo uma pedagogia que transborda a escola e passa a ser exercida e investida em outros espaços institucionalizados ou não da sociedade, conforme nos apontam Libâneo (2001), Ball (2013), Camozzato (2013; 2014; 2015) e outros. A isso Ball (2013), através de Bernstein (1996), irá chamar de pedagogização.

Lingard (2013), enquanto analisa a aproximação da pedagogia com a sociologia da educação, indica, assim como Ball, Bernstein como uma referência importante para entender a pedagogização em outros contextos (diferentes da educação escolarizada). Lingard (2013, p. 195) explica que Bernstein fala em “‘sociedade totalmente pedagogizada’ para se referir às formas pelas quais as políticas sociais e a prática profissional hoje se tornaram pedagogizadas”.

Há, portanto, uma “inflação pedagógica” (LINGARD, 2013, p. 195), ao passo que a pedagogização torna-se uma atividade que deve ocupar toda a vida dos sujeitos e, com isso,

cabe ao Estado mobilizar esta constante pedagogização, garantindo que todos os tempos e espaços sejam pedagogizados.

Dessa forma, é possível relacionar a pedagogização com o deslocamento de sentido e da linguagem da aprendizagem na Contemporaneidade. Ou seja, para o sentido de aprendizagem na Modernidade Sólida – como apresentado já em outro capítulo – o que era aprendido na escola teria durabilidade e validade para uma vida toda. No entanto, na atualidade – Modernidade Líquida – o que é aprendido na escola é uma pequena centelha, pouco durável, do que se vai aprender ou que é induzido que se deva aprender ao longo de toda vida.

“Pedagogias do presente”, “pedagogização da vida” e “sociedade totalmente pedagogizada”, todas essas expressões dão o tom para a Contemporaneidade e determinam a subjetividade que deve ser produzida a partir do governo estabelecido por um tipo ou outro de pedagogia. Além do mais, as pedagogias tornam-se “cada dia mais necessárias quando se trata de buscar construir condutas, gestos, comportamentos, modos de pensar, enfim, sujeitos que se inscrevam nas marcas e condições do tempo-espaço que habitam e vivem” (CAMOZZATO, 2014, p. 589).

A pedagogização é uma ação que vai envolver tanto os aspectos da cultura, da mídia e do consumo – comerciais de televisão, revistas de moda, novelas, filmes, entre outros – como pode estar atrelada as estratégias de políticas sociais e assistenciais do Estado a favor do governo da população. Sobre isso, Ball (2013) argumenta que a ALV (Aprendizagem ao Longo da Vida) age tornando a educação mais incisiva para aqueles que decidem não fazer parte da aprendizagem e, por isso, falham em não responsabilizarem-se pela contínua formação e investimento em suas vidas.

No Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender* as ações estratégicas atuam em direção à pedagogização da vida levando em consideração dois aspectos, que apesar de não serem atribuições da educação escolar, segundo o Programa, são potentes campos de intervenção para melhorar a aprendizagem dos alunos. Tais aspectos são: o social e a saúde.

Nas respostas às questões da primeira autoavaliação institucional aplicada pela SMED a todos os professores e professoras da rede em dezembro de 2010, *apareciam como problemas que dificultavam o desempenho do trabalho didático-pedagógico as questões da saúde dos alunos, a falta de apoio das famílias e a questão social*. Então, qual era o problema: *a saúde, o social ou o pedagógico?* (CARABAJAL *et al.*, 2012, p.35).

A autoavaliação institucional aplicada pela SMED torna evidente que, para professores e professoras da rede municipal, o desempenho dos alunos é afetado por perspectivas que ultrapassam às escolares. Diante dessa situação, o *Pacto* passa a estabelecer suas ações estratégicas assumindo que “todos podem aprender”, mas que, para isso, é necessário que cada um dos alunos seja olhado em suas especificidades e vulnerabilidades.

Este desafio não é descolado do meio nem das condições em que as crianças e suas famílias vivem. Por isso, enfrentamos o tema a partir de uma estratégia pedagógica e social que ultrapasse os muros da escola (CARABARAL, 2012, p. 15).

O *Pacto* é uma ação que aperfeiçoa a rede de proteção já existente no município, de maneira a possibilitar o acesso aos direitos fundamentais para ter uma vida digna e um futuro promissor aos alunos da Rede de Ensino (CARABAJAL et al., 2012, p. 35).

Os alunos com dificuldade de aprendizagem, em sua maioria, pertencem às famílias inseridas no programa Bolsa Família e sofrem alguma dificuldade relacionada à área da saúde (CARABAJAL et al., 2012, p. 38).

Havia um senso comum que afirmava que os prejuízos e as carências sofridas pelo aluno eram decorrentes de consequências do contexto socioeconômico e cultural vivenciadas por ele, bem como percebia-se, inclusive, que as fragilidades na saúde do aluno eram as causas das dificuldades no processo de aprendizagem (CARABAJAL et al., 2012, p.38).

O desafio educacional da 1ª Conferência é do enfrentamento e da superação dos mecanismos de exclusão dos menos favorecidos na busca de sua transformação em sujeitos capazes de conquistar cotidianamente sua cidadania (CARABAJAL et al., 2012, p.33).

O Programa *Pacto pela aprendizagem* não apenas estabelece uma ação intersetorial que envolve as secretarias de Educação e Desporto, de Saúde e Desenvolvimento Social, mas complementa a “rede de proteção já existente no município”. Concretamente, tal afirmação, dá ao *Pacto* – que é um Programa voltado à escola e aos processos de aprendizagem nela operados – atribuições que, em análise, parecem estar aproximadas à noção de maquinaria escolar<sup>90</sup>. Tal afirmação está apoiada no que Cargnin (2015), em sua tese de doutorado, problematiza quando investiga o Programa Saúde na Escola. Para a autora há uma interdependência entre as instituições escolares e a sociedade, sabendo disso, o Estado, utiliza a escola para realizar suas ações – em prol da saúde, da proteção, da segurança, etc – para atingir a população, em especial a população mais vulnerável. Em resumo, o *Pacto* não é “a escola”, entretanto suas ações estratégicas são pautadas pelas demandas e exigências advindas da escola e, por isso, o Programa atua como máquina para o Estado, pois através das instituições escolares, torna-se uma maneira “eficiente de capturar e de condução das

<sup>90</sup> Segundo Cagnin (2015) *maquinaria escolar* é uma noção defendida Varela e Alvarez-Uría (1992) e Veiga-Neto (2002).

condutas da população para atingir a população, principalmente a mais vulnerável” (CARDNIN, 2015, p. 96).

Dessa maneira, o sentido estabelecido para a aprendizagem no *Pacto* está imbricado com a noção de pedagogização da vida, à medida que, através de sua atuação, o Programa se estabelece enquanto política de governo biopolítico. O governo, pois, age na condução da vida da população escolar, determinando o tipo de sujeito que se deseja constituir e buscando aproximar todos da norma, no qual o padrão é: todos devem aprender. E adjetivado como biopolítico, pois está direcionado a vida da população.


A intervenção na vida da população, nesse caso, se dá através de estratégias que buscam “fazer viver” e normalizar a todos, para que assim possam participar da vida em sociedade com as mesmas condições de direitos e de acesso. Entretanto, na racionalidade Contemporânea, tal possibilidade apenas poderia ser viável quando todos forem potentes aprendizes ao longo da vida<sup>91</sup>.

Apesar de conceitos como biopolítica/biopoder e poder disciplinar não ocuparem a posição principal de conceitos-ferramentas nesta pesquisa, são ainda assim, noções importantes para as análises, uma vez que estes conceitos estão interligados aos sentidos de aprendizagem e aos de estratégias de governo do *Pacto pela Aprendizagem*. Estes auxiliam no entendimento de como o Programa, através da educação escolar, captura a vida dos escolares em outros segmentos, como o social e a saúde.

Dessa forma, o governo operado pelo *Pacto* se dá tanto na anátomo-política em nível do corpo (poder disciplinar) como na biopolítica da população (normalização e regulamentação). Através desse governo da vida de cada um e de sua multiplicidade – que visa manter os indivíduos e a população de acordo com determinada condução e ordem –, o Programa, como medida advinda do Estado, protege a população mais vulnerável e, tal ação, possibilita o desenvolvimento da manutenção do Estado e de sua segurança. Esta evidência do poder disciplinar e da biopolítica nas ações de governo do Programa são indicadas em alguns excertos e as exemplifico no quadro abaixo:

---

<sup>91</sup> Para Lopes as condições desiguais que geram os processos de in/exclusão são recorrentes em nossa sociedade, por isso, é bastante inconclusivo afirmar que todos um dia terão as mesmas condições de acesso e participação (2015).

Poder Disciplinar	Biopoder/Biopolítica
<p>Sendo assim, cada escola incorporou, em sua estrutura curricular, a realização anual de uma pesquisa socioantropológica utilizando instrumentos de investigação, como entrevistas, fotografias, filmagens e diário de bordo (BRUSIUS <i>et al.</i>, 2012 p. 20).</p> <p>Foram criados Grupos de Trabalho para constituição do diagnóstico individualizado desses alunos em cada escola, coordenado por membros da direção, coordenação pedagógica e orientação educacional, professor titular, professor da Sala de Recursos/Laboratório de Aprendizagem/projetos e espaços pedagógicos e assessoria da SMED (CARABAJAL <i>et al.</i>, 2012, p. 37).</p>	<p>As escolas da Rede Municipal foram reestruturadas por regiões, relacionadas com a divisão dos distritos da Secretaria Municipal de Saúde. Tal aproximação com a Secretaria Municipal de Saúde abriu possibilidade de integração com o mapeamento das regiões no Orçamento Participativo. As regiões ficaram divididas em: Norte, Sul, Leste e Oeste. Esta nova configuração buscou aproximar as escolas geograficamente (BREVIA <i>et al.</i>, 2012, p. 53).</p> <p>Para implementar a experiência [<i>Pacto pela Aprendizagem</i>], realizamos um diagnóstico, considerando a análise dos índices de reprovação da Rede Municipal de Ensino desde 2007, dos índices do IDEB de 2005, 2007 e 2009, da autoavaliação institucional realizada com os professores no final de 2010, bem como dos debates da CONAE (2009) e dos princípios e diretrizes da 1ª Conferência Municipal de Educação (2010/2011) (SMED, 2013, p. 1).</p> <p>O desenvolvimento do plano [Plano Municipal de Educação] envolveu, primeiramente, formação de uma comissão técnica responsável (Comissão Geral) e comissões temáticas. Foi estipulado um cronograma de ações e divulgada a proposta da construção do plano. Foram distribuídas tarefas por metas. Como ponto de partida, buscou-se a análise dos aspectos educacionais (rede escolar, matrícula, índice de escolarização, adequação idade/série, evasão, reprovação, currículo, estrutura e operacionalização). Também serviu de base a realidade sociocultural e educacional de Novo Hamburgo, os aspectos históricos, geográficos, populacionais, socioeconômicos, culturais e desportivos, os recursos humanos, materiais e equipamentos, a capacidade física e os recursos financeiros. (SMED, 2015c, p. 7)</p>
	

Fica em destaque através dos excertos apresentados – das ações de governmentação do *Pacto* – tanto a atuação do poder disciplinar quanto a atuação do biopoder/biopolítica.



No quadro exposto, faço uma separação bastante simples. De um lado apresento excertos relacionados a mecanismos disciplinares e, do outro, relacionados aos mecanismos do biopoder/biopolítico. Como disciplinar, o que está em destaque são os diagnósticos. Para conhecer os alunos que não aprendem, que evadem e mapear porque isso acontece, o Programa, desenvolve uma série de ações como: entrevistas, visitas às casas (pesquisa socioantropológica), criação de grupos de trabalho e, ainda encaminhamento dos diagnósticos desses alunos para uma equipe médica. Tais ações agem como técnicas disciplinares, que são problematizadas por Foucault em *Vigiar e Punir* (2008a). Essas técnicas, que surgiram no século XVIII, destinavam-se a garantir que os indivíduos, por meio dos seus corpos, fossem submetidos a um conjunto de dispositivos de poder e de saber, apoiados na vigilância permanente, na normalização dos seus comportamentos e na exposição a exames. Instituições como escolas, fábricas, hospitais, cumpriam um papel fundamental na instalação desses dispositivos, com o objetivo de tornar os indivíduos dóceis e maleáveis.

Trabalhamos o conceito de sanção por reciprocidade<sup>92</sup> para que a comunidade escolar perceba a ruptura causada pelas faltas cometidas e a consequência de cada ato, contribuindo assim ao processo educativo (WATTE *et al.*, 2012, p. 66).

Ao comprometer a comunidade com a aprendizagem dos estudantes e indicar as consequências de faltar com o que é estabelecido pelo *Pacto* – ausência das famílias nas reuniões, falta de cuidado com a lição de casa e permissividade com a falta de assiduidade dos filhos, etc. –, são constituídos “minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles o controle regular: o mau comportamento de uma criança, ou a sua ausência é um pretexto legítimo [...] para se ir interrogar os vizinhos” (FOUCAULT, 2008a, p. 174), o Programa vigia, conhece e diagnostica sua comunidade.

Dessa forma, o *Pacto* responsabiliza todos os envolvidos com esse processo (de ensino e de aprendizagem) – famílias, funcionários, professores, gestores, etc. – e, assim, o Programa torna-se um instrumento potente de vigilância e controle da população para o Estado

Nos excertos destacados voltados ao biopoder e a biopolítica, a regulação se dá através de mapeamentos e de índices que irão dizer sobre a população e sua demografia, níveis de aprendizagem, IDH (índice de Desenvolvimento Humano), geografia, entre outros. O que é

<sup>92</sup> Piaget (1994) apresenta seis categorias de sanção por reciprocidade: a exclusão momentânea ou definitiva do grupo social; consequência direta ou material do ato; privar o culpado de alguma coisa de que abusa; fazer à criança exatamente o que ela fez; restituição, ou seja, pagar ou substituir o objeto quebrado ou roubado; a simples repreensão. O autor afirma que “se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, de fora, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; [...] basta por funcionar a reciprocidade” (PIAGET, 1994, p. 162)

indicado por esses excertos do *Pacto* (e da SMED) é que uma determinada norma – norma que irá indicar no diagnóstico disciplinar e/ou nos índices e nas estatísticas (biopolítica) o tipo de sujeito e população que se deseja constituir – o que motiva as ações estratégicas de governo do Programa, agindo tanto sobre cada indivíduo como sobre a população. Para Foucault (2010b, p. 213) “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar”. A norma, portanto, estabelece uma conexão entre a ordem disciplinar do corpo e a multiplicidade biológica (FOUCAULT, 2010b).

Gadelha (2009, p. 175) ainda considera a norma como um cruzamento entre o campo da educação e a biopolítica. Segundo este autor,

não podemos perder de vista o cruzamento de ambas [norma disciplinar e norma de regulamentação (biopolítica)] no campo de práticas e saberes que informam a educação, seja ela escolarizada ou não, ou nas políticas que a atravessam e a agenciam para determinados fins estratégicos, determinando sua instrumentalidade, operacionalidade, produzindo determinados efeitos de saber-poder e incrementando novas formas de governamentalidade.

Cargnin (2015), em seu estudo, destaca saúde e educação como áreas distintas, mas afirma que por meio de biopolíticas elas podem se articular, posto que estabelecem funções como “vigiar e modificar verdades populares e suas práticas” (p.74). Ao fazer tal consideração, a autora está referindo-se ao governo e a legitimidade aferida pelo programa Saúde na Escola através da instituição escolar, como lugar para a formação do cidadão e de promoção da sua saúde.

De modo similar, o *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender* ao atrelar áreas aparentemente distintas como a educação, o social e a saúde, o faz pensando na escola como um elo de ligação. Para o Programa, através das instituições (escola, hospital, assistência social), por um diagnóstico das questões sociais e sanando qualquer peculiaridade médica, todos os alunos são potentes aprendentes.

O *Pacto pela Aprendizagem* tem a missão de irradiar o êxito dos alunos, a vibração e o empenho profissionais, o orgulho dos pais e a crença de que outro mundo é possível (CARABARAL, *et al.*, 2012, p. 47).

A educação escolar, nesse sentido, assume diferentes papéis – novamente uma atitude ambivalente comum em tempos Contemporâneos. “No mundo plural e pluralístico da pós-modernidade, toda forma de vida é em princípio permitida, ou melhor, não há princípios acordados evidentes [...] que possam tornar qualquer forma de vida não permissível” (BAUMAN, 1999, p. 110) –, pois, através das expectativas de governo do *Pacto*, pode

ser possibilitadora de um “novo mundo possível” aliada ao discurso predominante que vêm pensando a escola como “tábua da salvação para as nossas mazelas sociais” (VEIGA-NETO, 2006, p. 104). No entanto, em contrapartida, o Programa suplementa a gestão meramente pedagógica escolar e passa a atuar na vida dos alunos que não aprendem. Para isso, Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS) e Secretaria Municipal de Saúde (SMS) são convocadas a atuar. Assim, a SMED passa a

[...] articular com a SMS, SDS e outros parceiros a garantia do atendimento prioritário aos alunos com dificuldades de aprendizagem e àqueles com necessidades especiais, bem como suas famílias (CARABARAL *et al.*, 2012, p. 34).

A política de inclusão e diversidade da SMED busca dar conta de uma dívida social com os sujeitos em situação de exclusão e preconceito social. Os processos de construção e intervenção são construídos e trabalhados de maneira interdisciplinar e na busca de uma ação intersetorial (VENTRE *et al.*, 2012, p. 75)

O que são postos em funcionamento pelo *Pacto* são diferentes maneiras de intervenção através de uma rede de poder e de produção de diferentes saberes sobre esses sujeitos, pois “é preciso agir sobre cada indivíduo para conseguir alcançar o governo no plano da população, evitando e reduzindo ou extinguindo a ameaça que tal sujeito representa à sociedade e à vida coletiva” (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2011, p. 37).

Abaixo identifico alguns excertos do Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender* e classifico-os como gestão do social e gestão da saúde. Tais fragmentos, destacam as ações da Secretária de Desenvolvimento Social e da Secretaria Municipal de Saúde em convergência com as ações da Secretária Municipal de Educação e Desporto.

#### Gestão do Social

A Secretaria de Desenvolvimento Social, que tem por missão, prevista no Estatuto da criança e do Adolescente (ECA), a proteção integral às crianças e aos adolescentes através do atendimento dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referências Especializadas de Assistência Social (CREAS), Unidade de Referência de Assistência Social (URAS), tem assumido o compromisso firmado pelo *Pacto*, priorizando o acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem (CARABARAL *et al.*, 2012, p. 46).

Gestão da saúde:

Prioridade do atendimento da Secretaria Municipal de Saúde aos alunos do *Pacto* com consultas médicas. Devendo considerar que o procedimento de consulta com especialistas (e há uma forte demanda de avaliação neurológica) passa, necessariamente, pela consulta do clínico geral. A atenção da SMS, destinada também ao público da educação permite uma releitura do desenvolvimento integral do aluno (CARABARAL *et al.*, 2012, p. 36).

[...] sem a pretensão de buscar soluções na medicação do aluno, em várias situações, formam solicitadas consultas para uma investigação mais aprofundada na área da neurologia que pudesse abrir perspectivas frente à dificuldade no desenvolvimento cognitivo. Essa demanda se repetiu para muitos alunos da rede que sofreram reprovações (CARABARAL *et al.*, 2012, p. 38).

No *Pacto*, é dada a ênfase às intervenções de especialistas na área da saúde. Em hipótese, acredito que isso possa se dar por três motivos. O primeiro motivo estaria no entendimento de que para aprender são necessárias boas condições de saúde. O segundo está na limitação que há em interferir nas questões socioeconômicas da população. Afinal, o Programa realiza suas ações estratégicas redimensionando os investimentos já existentes, isto é, sem recursos orçamentários adicionais, além dos 25%<sup>93</sup> determinados por lei de investimento em educação para os municípios do Brasil. Desse modo, a atuação do *Pacto* fica limitada a ações de assistência social e filantropia, sem haver a criação de subsídios adicionais para auxiliar as famílias carentes dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

O terceiro motivo está no suposto estatuto de verdade que é atribuído aos saberes da ciência. Veiga-Neto (1998), afirma que, apesar da ciência não ter sido objeto central nos estudos de Foucault, pela genealogia<sup>94</sup> foucaultiana podemos encontrar contribuições para entender a

atividade científica como um imenso jogo de linguagem que estabelece regimes de verdade, manifestos por discursos que, ao mesmo tempo, são muito específicos e muito gerais. São específicos na medida em que, pelas disciplinas, delimitam precisamente o que pode ser enunciado, e aí, determinam os critérios para a separação entre o verdadeiro e o falso, o certo e errado, o permitido e o interdito. Mas – mesmo sendo específicos – na medida em que assumem as regularidades do mundo como uma, digamos, projeção ou manifestação da totalidade, os discursos

<sup>93</sup> Como é estabelecido na Constituição Federal de 1988 no Art. 212: “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988).

<sup>94</sup> Segundo Castro (2009, p. 184-5) “fala-se um período genealógico de Foucault para fazer referência àquelas obras dedicadas a análise das formas de exercício do poder. À diferença do que ocorre com a arqueologia e com a noção de episteme, Foucault não escreveu uma obra metodológica a respeito da genealogia, como sucedeu com *L'archéologie du savoir* [A arqueologia do saber]. Existe, contudo, uma série de princípios metodológicos para abordar a análise do poder, que encontramos, especialmente, em *Surveiller et punir* [Vigiar e punir] e *Il faut défendre la société* [Em defesa da sociedade]; ocupamo-nos deles no verbete Poder”.

científicos são também gerais. Isso significa que eles se pretendem universais para tudo (VEIGA-NETO, 1998, p. 153).

Isso faz com que o discurso médico ganhe uma legitimidade que invade outras áreas de saberes. Na Idade Média, o movimento em relação aos leprosos, loucos, doentes, crianças e pobres eram de exclusão e marginalização. O que é apresentado são os efeitos de mecanismos de poder que se exercem “como mecanismos e efeitos de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento; ou seja, todo um arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão” (FOUCAULT, 2001, p. 54). Com o advento da Modernidade é acionado outro modelo de controle, “ativado pela administração real” (FOUCAULT, 2001, p. 55), que utiliza como técnica um quadriculamento disciplinar que vai

tratar os ‘leprosos’ como ‘pestilentos’, projetar recortes finos da disciplina sobre espaço confuso do internamento, trabalha-lo com os métodos de repartição analítica do poder, individualizar os excluídos, mas utilizar processos de individualização para marcar exclusões – isso é o que foi regularmente realizado pelo poder disciplinar desde o começo do século XIX: o asilo psiquiátrico, a penitenciária, a de correção, o estabelecimento de educação vigiada, e por um lado os hospitais, de um modo geral todas as circunstâncias de controle individual funcionam num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo; norma-anormal) (FOUCAULT, 2008a, p. 165).

Esses estranhos – sujeitos que escapam da classificação, não por renúncia, mas por sua natureza, ao projeto da ordem Moderna – uma prática como a da eugenia serviu muito bem as preocupações da ciência moderna. “A ideia do controle da raça, da cirurgia social se apoiava não em aberrações humanas extraordinárias ou em fenômenos de loucura de massa. Ela cresceu e maturou no coração cultural da Modernidade” (TOTARO, 2006, p. 164). A engenharia social da história moderna serviu como um produto autenticamente voltado ao espírito moderno. O desejo de atingir o progresso da humanidade rumo à perfeição, em uma compreensão otimista que acredita que o progresso científico e a indústria ““removiam em princípio todas as restrições sobre a possível aplicação do planejamento, da educação e da reforma social na vida cotidiana’, daquela ‘cresça de que os problemas sociais podem ser finalmente resolvidos”” (BAUMAN, 1999, p. 38).

Cargnin (2015), nessa esteira de pensamento, destaca o surgimento da preocupação com a saúde no Brasil. Iniciando com a vinda da família real para o país – o que possibilitou avanços em campos como o da saúde, da educação, da economia e da cultura – que representou o início de uma motivação soberana de preservação da vida e, que, com o passar do tempo, fez emergir a “proliferação de investigações sobre hábitos e costumes da população, a situação sanitária dos pontos e a saúde dos imigrantes, a higiene infantil e as

possibilidades de eugenia ou ‘branquiamento’ do povo brasileiro, etc” (p. 107). De acordo com a autora, o que se percebe é uma intervenção do Estado – principalmente com o início da Modernidade até os dias atuais – para capturar cada vez mais os indivíduos. E, para esse fim, o Estado, vê na escola um potente aliado, pois através da escola é possível “conduzir e intervir [na vida de cada indivíduo], assim conseguindo ampliar o conhecimento, a disciplina, a normalização e o controle da população, principalmente da mais pobre” (p. 110).

Os inaptos a participarem das transformações do mundo líquido são responsabilizados por seus fracassos e atravessados por sua possibilidade de permanecer ativo nos movimentos de uma condição de vida que muda sem parar, pois são considerados estranhos, falhos e inadaptados a essas condições de liberdade e, devido a isso,

são submetidos a intervenções medicamentosas e a “ativações” impostas por meio das políticas sociais para redução do desemprego que visam cultivar atributos pessoais apropriados – autoestima, autoconfiança, automotivação, ambição e eficácia. Para os excluídos sociais, sem “estruturas de proteção”, isso pode facilmente tornar-se “um individualismo de despojamento, uma forma inexorável de destituição e solidão” (SANTOS, 1995). Você é culpado por seu fracasso em habitar a nova personalidade. Aqueles que fracassam são vistos como tendo “personalidades reduzidas” (ECCLESTONE, 2007), como vulneráveis, “em risco”, “frágeis”; eles são patologizados e estigmatizados (BALL, 2013, p. 148).

Encaminhamos para diversos atendimentos, como psicopedagogia, arteterapia, psicomotricista, psicologia, fonouaudiologia, equoterapia, consulta médica e especialistas, Conselho Tutelar e Assistência Social, Laboratório de Aprendizagem, Sala de Recursos Multifuncionais [...] (CARABARAL *et al.*, 2012, p. 41).

Logo após a citação de Ball (2013) trago um excerto sobre o Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender*. Na referência, Stephen Ball, aponta as correções comuns acionadas no nosso mundo contemporâneo àqueles que não podem, não querem ou não conseguem participar do jogo econômico e das velozes transformações Moderno Líquidas. Para esses sujeitos que não acompanham a sociedade totalmente pedagogizada e não são aprendizagens permanentes, algumas intervenções são possíveis: medicações, psicoterapias ou políticas sociais capazes de inserir essas pessoas novamente no fluxo rápido da sociedade contemporânea. No texto do *Pacto*, aproximado às ideias de Ball, para aqueles que não são potentes aprendentes, além das possíveis atividades extracurriculares reservadas aos alunos com dificuldade de aprendizagem, busca-se um diagnóstico e um encaminhamento para outras especialidades: psicopedagogia, arteterapia, psicomotricista, psicologia, fonoaudiologia, equoterapia e medicina.

Tanto na acepção de Ball sobre os fluxos da aprendizagem ao longo da vida, como na ação estratégica do *Pacto* em aliar a educação à saúde (e ao social) há, no meu entendimento,

dois sentidos sendo praticado: a acessão da ciência do *psi* e a tendência da privatização das ambivalências na pós-modernidade (BAUMAN, 1999).

Como já discutido anteriormente, o deslocamento de uma ênfase para o ensino (método de como ensinar) para a aprendizagem (formas como a criança aprende) é uma tônica importante na atualidade. Biesta (2013, p. 34) – na série de eventos, já comentados no capítulo anterior, sobre o surgimento da “nova linguagem” da educação – dá destaque para a influência da área da psicologia da aprendizagem (teorias construtivistas e socioculturais) e conseqüentemente, para teorias relacionadas à aprendizagem que estão centradas em noções que acreditam que “o ensino pode ser facilmente redefinido como apoio e facilitação da aprendizagem”.

Conforme Coutinho (2008), tal deslocamento – do ensino para a aprendizagem – dá destaque ao conceito de fracasso escolar. Para a autora, esse conceito tem sua invenção conectada ao conceito de aprendizagem que foi difundido, segundo ela, especialmente pelo Movimento Escola Nova:

pode-se dizer que até o século XIX não havia necessariamente uma preocupação com o fracasso escolar; tratava-se de outra coisa: o absentismo da escola, a resistência à escolarização, a desobediência às regras escolares, etc. Na medida em que o problema da aprendizagem foi colocado no centro da educação, com as teorizações psicológicas atuando no campo pedagógico, instaura-se a ideia de fracasso escolar, contribuindo ainda mais para deslocar a ênfase nos métodos de ensino para os processos de ensino-aprendizagem (COUTINHO, 2008, p. 178).

Assim, o fracasso escolar aparece como uma preocupação desde as pedagogias corretivas<sup>95</sup> (COUTINHO, 2008) e o *psi* na pedagogia se institui nas pedagogias corretivas. Dessa forma, a gestão do estranho, anormal e/ ou falho é o estopim para o governo de toda a população. “Neste sentido, a infância anormal, que parecia uma população residual e secundária, serviu, na condição de objeto de tratamento e de técnicas, de laboratório de experimentação de novos saberes e poderes com desejo de expansão” (VARELA, 2000, p. 89).

Lockmann (2010, p. 100) vê o fortalecimento do discurso do *psi*, através do par psicologia-pedagogia, “a constituição de um variado número e atendimentos que assentam

---

<sup>95</sup> Varela (2000, p. 76), buscando demonstrar os processos escolares de socialização e as diferentes pedagogias, apresenta “três períodos históricos distintos, nos quais se produzem, sob a forma de tendências, de tipos ideais, três modelos pedagógicos: as pedagogias disciplinares que se generalizam a partir do século XVIII; as pedagogias corretivas, que surgem em princípios do século XX em conexão com a escola nova e a infância ‘anormal’; e, enfim, as pedagogias psicológicas, que estão em expansão na atualidade. Três modelos pedagógicos que implicam diferentes concepções do espaço e do tempo, diferentes formas de exercício do poder, diferentes formas de conferir um estatuto ao “saber” e diferentes formas de produção da subjetividade”.

sobre o campo da ciência *psi*”, assim como “se pode observar a forma como, historicamente, os discursos da psicologia constituíram o próprio trabalho pedagógico operacionalizado no interior das escolas contemporâneas”. Este discurso médico e psicológico dá um “estatuto científico para a educação e, acreditando em tal ‘verdade’ “com muita frequência [professores] abdica[m] de seu saber ou de sua possibilidade de investigar e ensinar e encaminha[m] o sujeito a uma avaliação médica” (FREITAS, 2011, p. 31)

Buscar parcerias para atendimento voluntário de especialistas da área da saúde para atendimento clínico aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem (CARABARAL *et al.*, 2012, p. 34).

Sobre o segundo sentido – a tendência da privatização das ambivalências na pós-modernidade –, o que se destaca é o papel dos especialistas ou *experts*. O *Pacto*, aderindo a uma tendência contemporânea e neoliberal, convoca os especialistas para atender e coletar informações sobre as crianças e jovens que não apresentam o rendimento escolar esperado, a fim de indicar o diagnóstico de porque não aprendem, para que, por meio de um especialista, o “problema” possa ser sanado. Para obter as pistas sobre as causas desse “problema”, professores organizam “descrições meticulosas dos comportamentos dos alunos, de sua estrutura familiar e de seu desenvolvimento. Todas essas pistas se constituem em ferramentas produtivas para [os especialistas] no processo de desvendamento da subjetividade” (LOCKMANN, 2010, p. 107) dos indivíduos em situação de não aprendizagem.

Nas imagens abaixo destaco uma planilha de controle dos alunos que recebem atendimentos pelo *Pacto*, dados que a escola considera relevantes para o seu acompanhamento, tais como: nome do responsável; identificado como aluno de inclusão ou não<sup>96</sup>; aluno reprovado antes ou após a participação no *Pacto*; recebe bolsa família; frequência no Laboratório de Aprendizagem, na sala de recursos, Mais Educação ou em outros programas; intervenções da família; atendimentos especializados na área da saúde; atendimentos recebidos na SDS; e atendimentos necessário/especializados da SDS.

---

<sup>96</sup> Ainda que na planilha não haja um tópico específico para determinar se o aluno faz parte da educação especial, ao lado dos nomes – que foram suprimidos por questões éticas da pesquisa – a escola os identifica pelas letras EI (Educação Inclusiva).



FIGURA 1: Tabela de controle dos alunos participantes do *Pacto pela Aprendizagem*

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL									
ALUNOS DO PACTO: 2010/2011									
Nome do Aluno	Turma em 2012	Data Nascimento	Nome da Mãe/ Responsável	Alunos Reprovados 2010	Alunos Reprovados 2011	Reprovados do Pacto	Aprovados com dificuldade	Bolsa Família	Lab. Aprendizagem
	3°C	09/02/03		X			X	X	X
	6°A	09/05/00		X					
	5°C	06/10/99		X			X		
	5°C	06/10/99		X			X		
	6°A	28/11/98		X			X	X	

Atendimento	Sala Recursos	Mais Educação	Outros Programas	Intervenções com a família	Atendimentos recebidos especializados da saúde	Atendimentos necessários especializados da saúde	Atendimentos recebidos especializados da SDS	Atendimentos necessários especializados da SDS
				A mãe foi chamada para levar na fono. Pai preso e mãe saiu da cadeia há alguns anos. Mãe está levando no atendimento.	Centro de Especialidades-Fono			
				Faltas. Família não acompanha. Questões de negligência.				
		X	Reforço Escolar	Pai vem quando é chamado. Tem IPASEM e não leva os filhos em atendimento. Alunos estão faltando com a convivência do pai.		Oftalmo, Neuro, psicopedagogia		
		X	Reforço Escolar	Pai vem quando é chamado. Tem IPASEM e não leva os filhos em atendimento. Alunos estão faltando com a convivência do pai.		Oftalmo, Neuro, psicopedagogia		
			Horta, PIEP, Psicopedagogia	Mora com a mãe, mas quando a família é chamada vem o pai. Pai bem presente. Problemas de relacionamento em casa com a mãe. Questões de drogas na família.				
		X	Reforço Escolar	Descaso familiar. Suspeita do uso de drogas pelos pais. Encaminhado ao Cras.				Foi encaminhado para o atendimento não iniciou.
				Família acompanha.				

Os excertos que seguem foram retirados dos dados anteriores apresentados na figura 1, e neles são descritas as formas como as famílias têm colaborado nas intervenções realizadas pelo *Pacto*. Além disso, as famílias são identificadas quanto a sua formação e condição socioeconômica:

*A mãe foi chamada para levar na fono. Pai preso e mãe saiu da cadeia há alguns anos. Mãe está levando no atendimento.*

*Família carente. Faltam hábitos de higiene. Mãe com comprometimento mental. Está sempre presente na escola. Mãe não permite que ela cresça.*

*Conforme Oftalmo [...] precisa de cirurgia ocular. Apresenta astigmatismo e estrabismo. Necessita atendimento psicológico.*

Essas descrições evidenciam – além da preocupação com a estrutura familiar e com sua condição financeira – a intervenção do acompanhamento especializado e o discurso sobre as condições de saúde da família e dos alunos: “faltam hábitos de higiene”, a “mãe tem um comprometimento mental” e a “conforme oftalmo precisa de cirurgia”. Entretanto, nessa discursividade apresentada pela escola, percebo uma diferença entre a descrição feita sobre a saúde da família e sobre a saúde da criança. No caso da família, essa identificação é feita para conhecer e para justificar os modos de ser e aprender da criança e do adolescente a partir do contexto de onde eles vêm. Já quando é a saúde dos alunos que está em pauta, a intenção está em esquadrihar, examinar e identificar um diagnóstico que possibilite alcançar a “cura” para a dificuldade de aprendizagem, pois para esses estudantes

nem o confinamento, nem a vigilância tem sido suficientes, os controles do tempo e sua fixação no espaço da sala de aula têm se revelado inoperantes. O encaminhamento a especialistas em terapias das áreas médica e psicológica tem sido a solução preconizada. Em muitos casos, o diagnóstico especializado e a intervenção medicamentosa se tornam a saída proposta. O aluno passa dessa condição para a de paciente (BUJES, 2006, p. 125)

Segundo Bauman (1999), na liquidez do mundo moderno, o encargo sobre nossas vidas, além de estarem sobre nossa própria gerência, não estão situados em um poder centralizador como de um soberano, mas sim sobre a tutela de um especialista.

Na virada do século, há uma mudança em relação aos problemas médicos e uma nova definição da sociedade, que passa a ser determinada a partir de uma coleção de problemas médicos. “Assim, descobriu-se que os desajustados urbanos – os mendigos e sem-teto – sofriam de neurastenia; os trabalhadores grevistas, de histeria; os homens de classe média, de estresse físico; as mulheres de classe média, de neurose” (BAUMAN, 1999, 224-25) e as crianças e jovens que não aprendem, “demasiado lentas para suas exigências [da escola], demasiado inquietas para se submeterem ao ritmo dos seus rituais modorrentos, repetitivos, pouco desafiadores, chatos...” (BUJES, 2006, p. 225), de TDAH (Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade).

Para Foucault, a medicina representou uma importante forma de poder no exercício da normalização moderna. Para ele, se juristas dos séculos XVII e XVIII “inventaram um sistema social que devia estar dirigido por um sistema de leis codificadas, pode-se afirmar que os médicos do século XX estão a inventar uma sociedade da norma e não da lei” (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009). Aproximado a essa ideia, os conceitos psiquiátricos foram formulados na “zona cinzenta da ambivalência” (BAUMAN, 1999, p. 225), e nas dicotomias dos normais e patológicos (anormais), questões de alma e corpo, “o elevado e o

inferior, direita e esquerda, equilíbrio e desequilíbrio, economia e excesso, controle e desinibição” (BAUMAN, 1999, p. 225). Ou seja, na busca por determinada ordem na Modernidade Sólida ou, como na Contemporaneidade, de minimizar as inseguranças.

A Modernidade Líquida “‘hoje’ é meramente uma incipiente premonição de amanhã; ou, antes seu reflexo inferior e desconfigurado” (BAUMAN, 1998, p. 92), pois há uma impossibilidade de permanecer fixo e “ser moderno significa estar em movimento” (BAUMAN, 1998, p. 92). Em outras palavras, significa ter uma vida totalmente pedagogizada que exige de cada indivíduo um comportamento de perpétuo aprendiz. Significa viver em um tempo que oferece liberdade, mas que gera uma total insegurança e, no qual, desapego, provisoriiedades e individualidade são características potentes da vida.

Essas particularidades da vida líquida fazem do especialista um esclarecedor da abundância de ambivalências que decorrem e geram cada vez mais especialização. Um volume de problemas que uma pessoa comum não poderia solucionar sozinha. “A competência especializada cria e estimula a necessidade de si mesma”, e também “significa a criação e principalmente uma multiplicação ilimitada de novos problemas que tornam indispensável à competência especializada” (BAUMAN, 1998, p. 125).

Por isso, as ambivalências são privatizadas. Cada um é responsável por procurar uma solução para a sua ambivalência. “A crescente incompletude e insuficiência do indivíduo e a estrutura cada vez mais complexa da dependência parecem ser os efeitos últimos da privatização da ambivalência. Ou pelo menos o são nas condições atuais” (BAUMAN, 1999, p. 223). As políticas, antes responsáveis pela segurança pública, pelo controle da ordem e pela administração social, traduziram “a injustiça social como inépcia ou negligência individual”, responsabilizando cada um por suas falhas e pelas contingências de vida dos outros.

O Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender*, como uma medida gerenciada pelo Estado que pretende o governo das ambivalências dos alunos que não aprendem, atua de forma diferente de uma leitura derradeira da Modernidade Líquida, não deixando os alunos a sua “própria sorte”. Entretanto, é possível afirmar que no momento em que o *Pacto* convoca a participação da comunidade escolar e compromete famílias, professores, funcionários e gestores a serem responsáveis pela aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem dos estudantes, existe uma transferência de responsabilidade (ou uma responsabilidade compartilhada) que atua na vida dos sujeitos e administra a sua vontade, de maneira que eles venham “a desejar aquilo que é conveniente para o [E]stado, é o ideal de governo [e] seu objetivo é aprender a governar a vontade dos outros, governar sua natureza,

governar seus desejos, de modo que bem dirigidos, possam ser úteis e produtivos” (RUIZ, 2010, p. 31).

A privatização da ambivalência no *Pacto* acontece na medida em que a intersectorialidade convoca especialistas a participarem do diagnóstico e do gerenciamento da aprendizagem. Através dessa ação estratégica, o Programa dissolve o compromisso da Secretária Municipal de Educação em lidar de modo solitário com as ambivalências dos seus discentes, acreditando que para “afastar o risco de colapso, são necessários suportes artificiais. O caminho [...] para a clareza requer um monte de serviços fornecidos socialmente: mapas detalhados, sinalização confiável, indicadores de distâncias” (BAUMAN, 1999, p. 207), o que será atingido através do olhar e da solidariedade das Secretarias Municipal de Saúde, de Desenvolvimento Social e da participação da comunidade escolar.

Na próxima seção, através das ações estratégicas de governo do *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender* problematizo o compromisso da comunidade escolar – famílias, professores, funcionários e gestores com a aprendizagem dos estudantes – e, ainda, investigo a formação docente como uma estratégia de governo. Analiso como a responsabilização incide na conduta de cada um, ao mesmo tempo em que desenvolve um sentido de democracia e um movimento que põe em evidência como estratégia a tríade: mobilização, participação e articulação.

#### 4.3 AÇÃO ESTRATÉGICA: MOBILIZAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E ARTICULAÇÃO

Pacto pela Aprendizagem

## Em Novo Hamburgo, índice de reprovação nas escolas municipais reduz pela metade

A queda segue caminho inverso do trilhado pelo Estado, campeão nacional em repetência no Ensino Médio

23/05/2012 - 22h55min Compartilhar . . .

O jornal Zero Hora, de circulação impressa e online no Rio Grande do Sul, veiculou uma reportagem na *Capa ZH*, datada de 23 de maio de 2012, cujo título era *Pacto pela Aprendizagem: Em Novo Hamburgo, índice de reprovação nas escolas municipais reduz pela metade*. Conforme a reportagem, o município de Novo Hamburgo, entre os anos de 2010 e 2011, reduziu pela metade o número de alunos reprovados nas escolas municipais, baixando

no ano de 2011 para 4,57% o índice de reprovação, o que representou, segundo a reportagem, um caminho inverso do que foi trilhado pelo Estado do Rio Grande do Sul, Estado esse

[...] campeão nacional em repetências no Ensino Médio e com índices preocupantes no Ensino Fundamental. Todos os anos, 14,2% das crianças matriculadas do 1º e 9º ano são reprovadas. Em Novo Hamburgo, esse índice chegou a 8,92% em 2010. Com 1.813 reprovações naquele ano, o município resolveu se mobilizar.

Reduzir a repetência no Ensino Médio é uma articulação mais complicada para o Estado. No que diz respeito ao alto índice no Ensino Fundamental, é papel dos municípios montarem um plano semelhante ao realizado em Novo Hamburgo.

Os meios de comunicação – rádios, televisão e jornais – tornam-se propagadores de certos regimes de verdade e são potentes intérpretes da sociedade contemporânea. Nessa reportagem, diferentes interpretações são postas à disposição dos consumidores da notícia: “Novo Hamburgo tem mais sucesso na administração da Educação do que o Estado”; “Novo Hamburgo não leva em consideração índices estatísticos, mas a especificidade de cada indivíduo”; “A mobilização de todos é imprescindível para a melhora na educação nos municípios”.

A mídia, portanto, pode ser um meio importante de divulgação de ações e de programas sociais, educacionais ou econômicos que alcançam bons índices – ou na comparação com aqueles que não são tão bem sucedidos – e que, por isso, tornam-se exemplos para outras instituições, sobre como podem atingir patamares de excelência. Dessa maneira, os meios de comunicação social, são um veículo de sedução e não de coerção, capazes de estimular a competição entre os estados e municípios – quando há a divulgação das políticas públicas e dados estatísticos – ou de motivar o investimento no capital humano e da participação social – no caso da sociedade civil. Bauman (2001, p. 101) explica que

a obediência aos padrões (uma maleável e estranhamente ajustável obediência a padrões eminentemente flexíveis, acrescento) tende a ser alcançada hoje em dia pela tentação e pela sedução e não mais pela coerção – e aparece sob o disfarce de livre-arbítrio, em vez de revelar-se como força externa.

Conforme os registros sobre o *Pacto*, a SMED tem mobilizado a sociedade de Novo Hamburgo para conhecer e participar do Programa através da apresentação de suas ações e resultados em eventos realizados nas escolas e na sede da secretaria. Há ainda divulgação de

textos e artigos referentes ao *Pacto* no Portal da SMED<sup>97</sup>, na mídia local e regional (através de jornais, TVs, rádios).

Seguindo nesta mesma linha, o *Relatório da Visita in loco ao Município de Novo Hamburgo/RS* (2014b) faz referência ao acontecimento de uma solenidade em praça pública durante as comemorações do aniversário da cidade no ano de 2012. Segundo o documento, o evento, que contou com a participação de 300 professores, promoveu a realização de um Desfile Cívico envolvendo toda a comunidade de Novo Hamburgo e, ainda, o lançamento do livro *Escola Cidadã em Novo Hamburgo: participação, qualidade, aprendizagem*, no qual, dentre algumas experiências pensadas pela gestão pública em prol da educação, é narrada a implementação do Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender*.

Em âmbito nacional, o *Pacto* foi apresentado, a pedido do MEC, em dois seminários do *Programa Mais Educação* ocorridos em Brasília. Nesse período, quatro escolas do Pró-Infância foram inauguradas em Novo Hamburgo, com a presença da Presidente da República Dilma Rousseff, do Ministro da Educação Aloizio Mercadante, do Prefeito e do Secretário de Educação da cidade de Novo Hamburgo, que aproveitaram a oportunidade para apresentar o *Pacto* para os gestores Nacionais.

As ações desenvolvidas pelas escolas comprometidas com o *Pacto pela Aprendizagem* ganharam visibilidade no 11º Fórum de Educação e 7ª Mostra Multicultural através de rodas de conversa, oficinas, minipalestras e exposição de banners. Estiveram reunidos 1.400 educadores para compartilhar mais de 180 trabalhos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula e assistir às apresentações artísticas dos alunos (CARABARAL *et al.*, 2012, p.43).

Através da publicidade do que é/foi realizado pelo *Pacto* não apenas é divulgado e prestado contas à sociedade do que a SMED tem feito pela educação municipal, como também, é posto em funcionamento um mecanismo de sedução à mobilização e participação da comunidade. Como já antes mencionado, na Modernidade Líquida, a “publicidade toma o lugar da coerção, e a sedução torna redundantes ou invisíveis às pressões da necessidade” (BAUMAN, 1998, p. 185). Essa sedução também pode ser pensada a partir da noção de poder em Foucault, pois o poder vai agir sobre os indivíduos livres que se deixam instigar, seduzir, convencer, intervindo sobre os corpos de modo a elevar ao máximo suas probabilidades, exigindo que “o outro (aquele sobre quem se exerce) seja reconhecido e mantido até o final como sujeito da ação, e também que se abra, frente à relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009 p. 327).

---

<sup>97</sup> Disponível em <<http://educacao.novohamburgo.rs.gov.br>>. Acesso em: 30 maio 2015.

Nas atuais configurações do Estado brasileiro, as responsabilidades com as políticas de saúde, educação e assistência social são partilhadas entre os entes federados – Governo federal, estadual e municipal. Contudo, o que tem caracterizado o federalismo brasileiro, “como reflexo nas diferenças em termos de implementação de políticas públicas sociais, é o caráter de competitividade—dos entes subnacionais, não apenas por prerrogativas, mas sobretudo, por recursos” (MADEIRA *et al.*, 2014, p. 109). Com as exigências do neoliberalismo, o Estado democrático de direito passa a assumir, além da admitida colaboração, outras noções como: a descentralização e a autonomia, o que possibilita ao Estado uma reconfiguração, isto é, uma “atuação mais controladora dos resultados produzidos no âmbito da chamada sociedade civil e menos provedor, no que tange aos direitos sociais, entre eles, a educação formal” (COSTA, 2010, 119). Costa (2010) estabelece que o princípio federativo apresenta uma contradição quanto ao seu alcance no interior das instituições escolares:

Se, no caso da estrutura do poder para administrar o país como um todo, a intervenção é uma prática de exceção, na estruturação dos sistemas escolares, ela é o princípio, já que as escolas são juridicamente subordinadas às secretarias da educação. A administração centralizada é subordinada ao poder executivo e a administração descentralizada é exercida por órgãos integrados às entidades de prestação de serviços ou à exploração de atividades econômicas, vinculadas aos poderes executivos de cada esfera governamental – como por exemplo, as autarquias, as empresas públicas, as sociedades de economia mista, as fundações públicas em geral. As unidades escolares, por sua vez, sejam elas municipais ou estaduais, estão inseridas numa estrutura administrativa centralizada, pois se vinculam às respectivas secretarias da educação. As secretarias são órgãos diretamente subordinados aos respectivos poderes executivos. (p. 117).

Tal descentralização, para a autora, tem o objetivo de aumentar a eficiência das instituições, mas não significa a democratização no interior das unidades escolares – entre gestores, professores, funcionários, família e alunos –, a comunidade escolar, dessa maneira não participa da elaboração das políticas públicas (e programas), no entanto, muitas vezes, é chamada a participar da sua execução (COSTA, 2010).

No Programa *Pacto pela Aprendizagem*, entretanto, é assumido o protagonismo da comunidade escolar, pensando que através da democracia participativa os cidadãos estão elaborando e controlando a execução das políticas públicas municipais:

O conceito de democracia participativa se explicita por meio da participação dos cidadãos na elaboração e no controle social da execução das políticas públicas. O orçamento participativo e as conferências municipais realizadas em todas as áreas institucionalizaram espaços para a participação cidadã (CARABAJAL, 2012, p.11).

[...] a implantação da Eleição diretiva para Diretor de Escola, cujo projeto de lei foi elaborado com participação de mais de onze mil pessoas das comunidades escolares (CARABAJAL, 2012, p.11).

O conhecimento também é algo provisório e em constante evolução. Na 1ª Conferência Municipal de Educação, a Rede Municipal de Ensino traz como um dos princípios que o conhecimento se constrói, coletivamente, com a participação de toda comunidade: professores, pais, alunos, funcionários e equipe diretiva, bem como com todo poder público. Sendo assim, torna-se necessário superar a concepção de um conhecimento pronto, acabado, somente transmitido e firmar um compromisso de formar pessoas competentes para a vida, capazes de resolver problemas, ou seja, compreender, intervir, transformar, modificar, respeitar, buscar, exercer, viver, abrangendo o conhecimento e atuando através da complexidade (CARBARAL, 2012, p.18).

Para o Programa a participação democrática está inscrita em um sentido que visa alterar uma lógica de mercado, por entender que esse mecanismo não favorece o envolvimento da comunidade escolar na melhora da qualidade da educação, ao passo que “os esquemas de ‘escolha’ [vinculados ao consumo] meramente oferecem uma opção individual que não contribui para a formação de redes de cidadãos interessados em melhorar, não apenas suas escolas, mas também suas comunidades” (GANDIN, 2013, p. 382).

Assim, tendo como preceito principal os aspectos sociais vinculados à criação de espaços propícios para a inclusão social e educacional, a democratização da educação no *Pacto*, não acontece apenas com o acesso e a permanência dos sujeitos escolares, mas também, com a participação ativa de toda a sociedade, responsabilizando-se pela garantia do direito à aprendizagem, destacando que

a gestão democrática pressupõe a criação de um conjunto de espaços e situações que possibilitam a participação e o protagonismo na tomada de decisões. Assim, os diferentes segmentos passam a ter voz nos processos educacionais, podendo organizar suas propostas através de assembleias ou outros mecanismos instruídos para o mesmo fim. A gestão democrática contribui para o processo da cidadania na medida em que institui uma ética de participação, de relação autossustentável e de interação entre sujeitos autônomos. Isso implica em aprendizado coletivo de princípios de convivência democrática (BREVIA *et al.* 2012, p. 52).

Nessa esteira de pensamento, o desafio está em realizar uma ação de democratização da gestão, estabelecendo, assim, a inclusão da comunidade, realizando uma articulação intersetorial das Secretarias de Educação e Desporto, Desenvolvimento Social e Saúde.

De acordo com Lockmann e Traversini (2011), a inclusão escolar pode ser compreendida como uma estratégia da governamentalidade contemporânea, que estabelece formas, técnicas e procedimentos sobre como o indivíduo devem ser, agir e estar com os outros e, assim, operam-se estratégias institucionalizadas condizentes com as técnicas de uma gestão governamental. Além disso, é necessário agir “sobre cada indivíduo para conseguir alcançar o governo no plano da população, evitando e reduzindo ou extinguindo a ameaça que



tal sujeito representa à sociedade e à vida coletiva” (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2011, p. 37).

A inclusão escolar, nesse viés, se estende para a toda comunidade escolar – entendida no protagonismo de: gestores, professores, funcionários, alunos e familiares – na intenção de estabelecer estratégias de governo não apenas para a vida dos escolares, mas para toda a comunidade, através da mobilização e da participação desses sujeitos nas ações empreendidas pelo *Pacto*.

De acordo com Klein (2010, p. 46), o *Ação ABC Alfabetizando – Ação para o combate do analfabetismo* que abrangeu os Vales do Rio dos Sinos, Caí e Paranhana e, que, portanto, compreendeu a localidade de Novo Hamburgo – em 2004, previa, assim como no *Pacto*, a conscientização e mobilização da comunidade “a apoiarem e a se integrarem como voluntários na Ação”, na medida em que

governantes, empresários, comerciantes, comunidade, todos e cada um desejam uma região desenvolvida economicamente, que gera empregos, serviços de saúde, oferta de boa educação, assistência social aos que precisam, enfim, uma melhor qualidade de vida. Nessas condições não se enquadra o analfabeto, considerando um entrave, um risco ao desenvolvimento. Então, alfabetizar é preciso! (KLEIN, 2010, p. 88)

Para o Programa de Novo Hamburgo analisado nessa dissertação, para além de só estar alfabetizado, aprender é preciso! É preciso que cada criança e jovem haja de maneira virtuosa a um “cosmopolita inacabado, um aprendiz permanente que responde ativamente às mudanças globais, compromete-se com a construção social e com a reconstrução da sociedade da aprendizagem como cidadão global” (POPKEWITZ, 2010, p. 88).

E, por isso, participar e estar mobilizado com o *Pacto* ou outras políticas públicas em nossas cidades e/ou estados é uma maneira de estar sendo governado. O governo, nesse caso, ocorrerá no momento em que “somos envolvidos e capturados pelo espírito comunitário, doando nosso tempo e serviço para ajudar a quem precisa” (KLEIN, 2010, p. 99), ocorrerá, portanto através da nossa fidelidade com um ideal. Uma ação que se organiza não só como um dever com as crianças e jovens que não aprendem ou se afastam da escola, mas, que busca, em suas ações estratégicas de governo, orientar as famílias destes estudantes. Uma criança e um jovem que não aprendem, de acordo com o Programa, vêm possivelmente de uma família que tem um nível de educação e um status socioeconômico inferior e, por isso, precisa tanto ou mais que os estudantes estar incluída na rede de proteção do município.

Santos (2016) problematiza um programa da rede municipal de Porto Alegre/RS dando visibilidade a estratégia de participação, mobilização e articulação, que na tese

denomina como *dispositivo do compromisso*. A autora destaca que o compromisso funciona duplamente: como uma responsabilidade legal e como uma responsabilidade social pela qualidade da educação pública.

O compromisso ocorre por um vinculação legal, mediante Termo assumido pelas instancias públicas, os entes federados: municípios, estados e Distrito Federal são as unidades que compõem a rede pública. Mas também por uma vinculação social, na medida em que ocorre um chamamento, uma convocação nacional para a responsabilização de todos os brasileiros com a qualidade educacional (SANTOS, 2016, p. 96).

Assim, o que Santos analisa é que essa estrutura de comprometimento da administração pública, em que todos devem estar envolvidos com o desenvolvimento da qualidade da educação no Brasil, está arquitetada de acordo com a mentalidade da governamentalidade neoliberal, na qual estão atribuídas estratégias que envolvem, dentre outras coisas, o controle da qualidade da educação – através de indicadores e avaliações em larga escala, principalmente – e que “institui sua discursividade educacional de qualidade o que pretendo inferir [a autora] como a máxima: todos responsáveis por todos” (SANTOS, 2016, p. 85).

Dessa forma, as avaliações de larga escala funcionam como uma norma biopolítica (de racionalidade neoliberal) que determina o que é esperado estatisticamente como qualidade para a educação: as redes de ensino que estão aproximadas da norma são identificadas com os resultados esperados e para àqueles que apresentam os resultados inferiores aos desejados, será preciso buscar estratégias para solucionar o problema. Traversini e Bello (2009) explicam ainda que a

[...] maquinaria avaliativa opera utilizando o saber estatístico que gera comparabilidade entre o investimento público e os resultados apresentados. Há uma grande valorização dos índices obtidos e isso produz efeitos: evidência das práticas pedagógicas de “sucesso” e sugestão de replicá-las, geralmente independente do contexto; advertência e, muitas vezes, investimentos financeiros nas instituições com baixos índices, apontadas como problemáticas (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 147).

A experiência de democracia participativa aliada à formação dos professores e ao debate com as comunidades escolares se traduz em ações didático-pedagógicas que vêm melhorando os índices de aproveitamento escolar dos alunos das escolas municipais de Novo Hamburgo (CARABAJAL *et al.*, 2012, p. 47-8)

[A] avaliação diagnóstica e inclusiva é constituída de instrumentos de intervenção pedagógica que visam à melhoria na e da aprendizagem. Caso ela seja obtida, o aluno terá adquirido as habilidades e competências necessárias. Assim, a prática educativa é a própria prática avaliativa e revela a concepção político-pedagógica da escola. (CARABARAL *et al.*, 2012, p.49).

Com esses excertos, novamente vemos que o Programa utiliza estratégias disciplinares e biopolíticas: ao mesmo tempo em que utiliza os números (estatística) caracteriza suas ações através de um olhar individualizado para cada criança em estratégia de governo que atuam como a tríade: mobilização, participação e articulação (envolvendo professores, comunidade, as secretarias de Educação, Desenvolvimento Social e Saúde).

Outra questão relevante nas políticas públicas está no fato de que o que é local inevitavelmente sofrerá influência das crises, exigências ou demandas nacionais, supranacionais e globais. Bauman considera que “as cidades contemporâneas são uma espécie de grande lata de lixo [metáfora de Bauman] em que os poderes globais jogam os problemas que criam para alguém solucionar” (BAUMAN *apud* BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 23). Logo, os índices, estabelecidos para a educação básica no Brasil, influenciam e indicam a programas como o *Pacto* quais são as médias de eficiência que devem ser alcançadas (estatisticamente), em âmbito nacional, para estar de acordo com a qualidade esperada para a educação do país. Tal preocupação fica evidente no Plano Municipal de Educação (PME) de Novo Hamburgo, e que, conseqüentemente, reverbera nas estratégias do *Pacto*:

Promover avaliação do desempenho das escolas, levando em conta indicadores relevantes como Provinha Brasil, Prova Brasil, ANA, IDEB, etc, em articulação com o Estado e União, além da avaliação da oferta do atendimento (SMED, 2015c, p. 88).

A ação estratégica de governo do *Pacto* – mobilização, participação e articulação – atua através da biopolítica, determinada por uma intervenção política e ativa da multiplicidade de corpos sociais, ou seja, na ordem do biopoder. Desse modo, a fim de conhecer cada um e a todos, as técnicas disciplinares, passam a atuar de maneira menos individualizadora e a utilizar uma medida, um regulamento para saber o que é aceito para estar em determinada norma e o que deve ser feito para que os indivíduos falhos e estranhos aproximem-se da norma instituída. “Ao se fazer isso, chama-se de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque des-via, tira do rumo, leva a perdição” (VEIGA- NETO, 2014, p. 75).

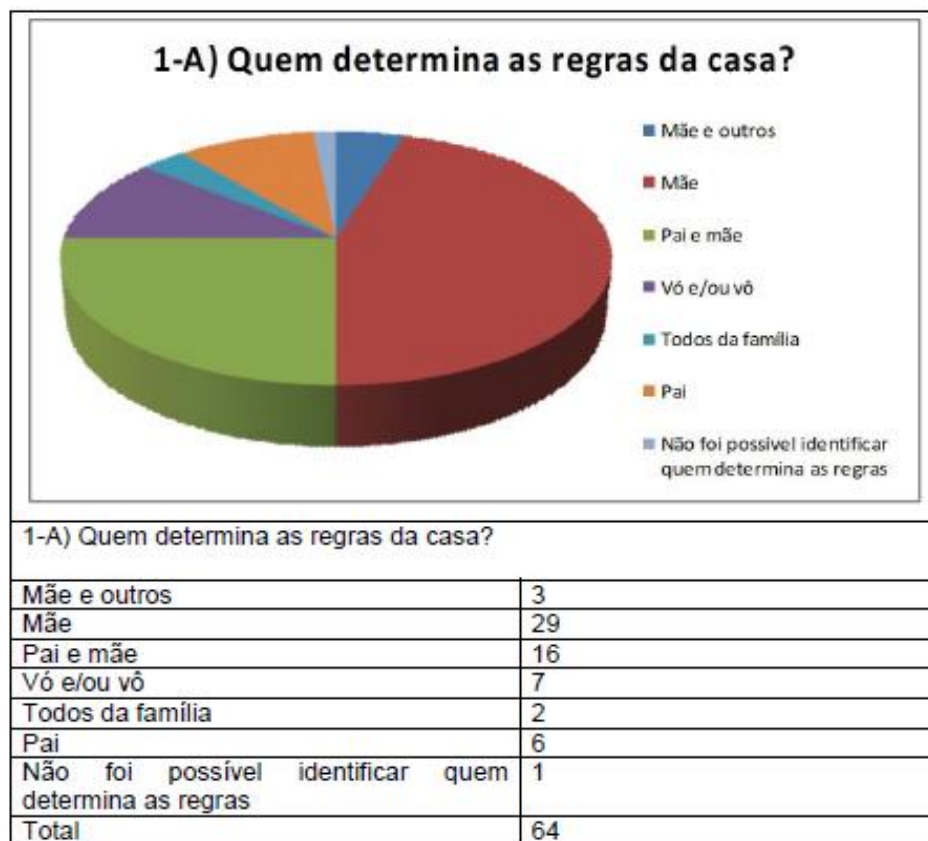
Em vista disso, a ação estratégica tende a produzir efeitos não apenas globalizantes em relação à prevenção de risco social ou das não aprendizagens dos alunos, mas também estabelecer mecanismos que associam dois domínios: por um lado o biopoder atuando como regulamentador da sociedade, e de outro o poder disciplinar, no qual a individualidade de

cada um entra em um campo de documentação em que todas as atividades e ações são mapeadas e registradas, fazendo, desse modo, de cada indivíduo, um caso. Isto pode ser visto nas imagens abaixo, no questionário e na categorização dos dados da pesquisa socioantropológica realizada com as famílias da comunidade escolar:

FIGURA 2: Questionário organizado para a pesquisa socioantropológica

<p><b>PESQUISA SÓCIOANTROPOLÓGICA</b></p> <p>Nome do(a) aluno(a): _____  Turma: _____  Quem recebeu o(a) visitante: _____</p> <p><b>Questões referentes aos princípios de Convivência</b></p> <p>1) Quem faz as regras de casa?  _____</p> <p>2) Quem tem autoridade?  _____</p> <p>3) O que você faz quando seu filho desobedece?  _____</p> <p>4) É possível educar sem bater?  _____</p> <p>5) Nos tempos de hoje, onde trabalhamos com a não violência, com a cultura da Paz, qual você acha que é o papel da escola?  _____  _____</p> <p><b>Questões referentes a Educação Ambiental e Sustentabilidade</b></p> <p>6) Considerando que a escola trabalha com as questões referentes à Educação Ambiental como: separação e reaproveitamento do lixo, consumo de água e energia, preservação do Meio Ambiente.... Comente como seu filho está aprendendo sobre estas questões na escola?  _____  _____  _____</p> <p>7) A sua família tem práticas sobre as questões ambientais. Ex.: reciclagem de resíduos, preservação de áreas verdes, arroios, rios, consumo de água e luz, entre outros.  _____  _____</p>
<p><b>Questões específicas sobre a participação da família na escola</b></p> <p>8) Você frequenta a escola do(a) seu(a) filho(a)? Em que momentos?  _____  _____</p> <p>9) Como você vê as regras estabelecidas pela escola?  _____  _____</p> <p>10) Quais momentos do dia ou da semana você reserva para o seu(a) filho(a)?  _____  _____</p> <p>11) Críticas/ Sugestões/ Depoimentos:  _____  _____  _____</p>

FIGURA 3: Gráfico organizado pela escola sobre os dados coletados na pesquisa socioantropológica



O poder está expresso em uma razão que “ordena, diferencia e divide através de regras e padrões de conduta. Esse governo gera os princípios de produção da sociedade/pessoas” (POPKEWITZ, 2010, p. 93), estabelecendo-se de acordo com a lógica neoliberal de governar. Para Lopes (2015, p. 292), é importante assinalar que

a arte de governar na contemporaneidade é constituída por uma racionalidade econômica que age tanto sobre os indivíduos quanto sobre a coletividade. Também é importante marcar que, implicada na necessidade de governar menos para governar mais, está a necessária circulação e participação de todos os sujeitos dentro de um gradiente de participações (ou inclusões) em distintas instâncias da vida.

Dentro do Estado democrático, todos os cidadãos devem estar incluídos. No entanto, nem todos têm as mesmas oportunidades e condições de participação por viverem em situações precárias ou de discriminação. Esse processo no qual exclusão e inclusão são complementares e ocorrem em relação de imanência, Lopes (2015) chama de in/exclusão. Na in/exclusão há “condições desiguais de participação e de mobilização dos sujeitos para enfrentar as condições do presente que determinam jogos in/excludentes” (p. 299), por isso, mesmo que o *Pacto* ou outra ação de governo do Estado proponha e incentive a participação e

a mobilização da população, é evidente que nem todos os indivíduos terão as mesmas oportunidades de acesso e informação.

Entretanto, Gallo (2012, p. 59) irá dizer que no Brasil, após duas décadas de regime de exceção, vivemos em uma governamentalidade democrática, no qual o que se propõe é

uma sociedade civil organizada, em face do Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política. Nessa microfísica de relações, nada há de ideológico. A liberdade, por exemplo, não é tomada como objeto de uma defesa ideológica, mas peça material e fundamental no funcionamento da máquina social.

Para o autor, parece paradoxal, que apesar de vivermos em uma sociedade em que os indivíduos devem se autorregular e autogerenciar, o proposto pela governamentalidade democrática<sup>98</sup> é um conjunto de ações e estratégias que venha a trabalhar sobre a população e exercer o controle sobre os indivíduos, “através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem como cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático” (GALLO, 2012, p. 59).

A governamentalidade democrática se estende por todos os atores sociais (GALLO, 2013). Assim é possível afirmar que a escola é potencialmente uma das instituições que operam para estabelecer a democracia – desenvolvendo o exercício da e para a democracia – e o controle, sendo utilizada como uma *tática de politização* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a), ou seja, como responsável e mesa de negociação para solucionar os problemas sociais.

De tal modo, na *tática de politização*, alunos devem ser tratados como cidadãos que tem algo a aprender; os cidadãos como alunos que devem assumir sua responsabilidade cívica e os professores assumem um papel “doutrinal como o interpelador dos alunos e ministro condescendentemente instrutivo que insiste em ensinar uma lição aos cidadãos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p. 110). Tal consideração doutrinária não é encontrada

---

<sup>98</sup> Para Gallo (2013, p. 203) a governamentalidade democrática é uma maquinaria de governo que está em processo no Brasil desde a redemocratização do país, após o final da ditadura militar em 1985. “Em termos jurídicos, seu marco foi à promulgação da Constituição Federal de 1988, anunciada como a ‘constituição cidadã’, que lançou as bases para toda a construção jurídica da educação brasileira, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), na qual a cidadania é apresentada como o princípio fundamental. Em decorrência, toda a produção no campo biopolítico das políticas públicas de educação, desde a década de 1990, apresenta as marcas de suas engrenagens”.

nos documentos do *Pacto*, contudo, os professores assumem no Programa um papel tão importante quanto o nomeado por Masschelein e Simons.

Os professores são responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem dos seus alunos – e por outras questões que são postos em funcionamento a partir das dificuldades em aprender: problemas de saúde, dificuldades socioeconômicas e a tendência em ver na educação a possibilidade de uma sociedade melhor. “Com feito, a geração jovem é, simultaneamente, considerada responsável pelos problemas sociais existentes e pela realização do sonho político de outra sociedade melhor” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p. 109). Para que a educação atinja patamares de qualidade no município é necessário, portanto, que eles – os professores – comprometam-se a estarem em constante processo de formação e, para que façam parte dessa lógica, algumas ações são empreendidas para estabelecer o governo dos docentes (e dos funcionários):

Essa incorporação do *Pacto* aos sistemas de avaliação da Rede Municipal trouxe também implicações para os professores, dentre elas: 1) a assessoria em salas de aula para apoio e acompanhamento do trabalho; 2) o apoio em sua hora atividade em relação ao seu planejamento; [...] 5) a elaboração conjunta de projetos institucionais; planejamento coletivo, conselho de classe participativo, avaliação institucional; 6) a oferta de formação continuada, tais como: Jornada Pedagógica da Educação Inclusiva, encontros de formação dos coordenadores pedagógicos e dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como Pró-Letramento, Além das Letras e Além dos Números. Eventos como: Seminário de Educação Não Violenta, Fórum Municipal de Educação, Seminário da Progressão Continuada com todos os professores regentes de turma dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e encontros de formação de professores das áreas do conhecimento” (CARABARAL *et al.*, 2012, p. 42)

A autoavaliação possibilitou um olhar apurado para a atuação profissional, da formação permanente, das atitudes e das dimensões éticas profissionais nas escolas. O instrumento de avaliação objetivou aferir os níveis de satisfação dos professores(as) e funcionários(as) através da Escala Likert<sup>99</sup> (BREVIA *et al.*, 2012, p.57).

Já a questão dissertativa colocava a seguinte indagação para os membros do magistério: ‘Refletindo sobre a tua prática de ensino no dia a dia com os teu alunos, qual a tua maior dificuldade para realizar uma intervenção pedagógica adequada? Explique’, e a seguinte para os demais funcionários: Como você se vê em sua prática no cotidiano escolar? (BREVIA *et al.*, 2012, p. 57)

Ao estabelecer o governo dos professores (e funcionários), o *Pacto*, não atua apenas sobre a ação dos professores – acompanhando planejamentos, fazendo formações e dando apoio e suporte pedagógico – como também atua de maneira a interferir em sua subjetividade. O governo da subjetividade requer [...] “que as autoridades ajam sobre as

<sup>99</sup> A escala Likert ou escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada normalmente em questionários. A escala Likert é utilizada em pesquisa quantitativa, pois pretende registrar o nível de concordância ou discordância em relação a uma declaração dada. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Escala\\_Likert](https://pt.wikipedia.org/wiki/Escala_Likert)>. Acesso em: 05 jun. 2016.

escolhas, os desejos e a conduta dos indivíduos de uma forma indireta. A expertise fornece essa distância essencial entre o aparato formal da lei, das cortes e da polícia e a moldagem das atividades dos cidadãos” (ROSE, 1998, p. 38).

Assim, através das práticas de governo os professores são interpelados a refletirem sobre sua prática pedagógica, auto avaliando-se, e são levados a um exercício constante de *aprender a aprender*, o que vai incidir sobre as tecnologias do eu, definidas por Foucault (1995) como aquelas que consentem aos indivíduos executar, por sua conta ou com a ajuda de outros, “certo número de operações sobre seu corpo, sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade” (p.48). E a Autoinspeção, o autoproblematização e o automonitoramento se tornam variáveis interdependentes no (auto)governo dos professores. “Trata-se, dito de outro modo, do nexó fulcral entre relações de poder e subjetividade, responsável por modos de constituição pessoal intimamente atrelados à ordem” (AQUINO, 2013, p. 205).

Esse governo, cada vez mais intenso, serve aos propósitos da Contemporaneidade, na qual cada vez mais escolas e profissionais da educação assumem responsabilidades e múltiplas incumbências. Essa *politização da escola* faz dos jovens matéria “pelos quais os problemas sociais são encaminhados em um projeto de reforma política” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p. 111) e atribui aos profissionais da educação inúmeras funções. Funções preventivas, reparadoras ou salvacionistas das ações, usos e costumes da população, que estariam nesse caso, sob sua tutela (AQUINO, 2013).

A articulação – ação intersetorial – entre as Secretárias de Educação e Desporto, de Saúde e do Desenvolvimento Social, vem ao encontro dessa interpretação de que a escola cabe demandas além das educacionais. O pacto que compreende as secretárias – e também os funcionários, professores e famílias – está em consonância com diversas políticas de Governo do Brasil, tais como, por exemplo: *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), *Pacto Nacional pela Fortalecimento do Ensino Médio* e o *Compromisso Todos pela Educação*. Este último, apesar de não ser anunciado como *Pacto*, é considerado uma “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica<sup>100</sup>”. Dessa maneira, esse compromisso está de acordo com o sentido de

---

<sup>100</sup> Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/compromisso-todos-pela-educacao>>. Acesso em: 2 abr. de 2016.



mobilização, participação e articulação que provêm do governo de uma ação estratégica pactual. Do mesmo modo se organiza o *Pacto pela Aprendizagem*:

[...] o compromisso de todos os segmentos envolvidos: alunos, professores, equipe diretiva, funcionários, pais, junto com as equipes das três secretarias que estão direta e indiretamente envolvidas com a aprendizagem (CARABARAL *et al.*, 2012, p. 43)

Os próprios entes federados – municípios, estados, Distrito Federal e União –, em regime de colaboração, estão organizados, de certa maneira, em um sistema de pacto e/ou rede. O Parecer CNE/CEB<sup>101</sup> n. 9, em 30 de agosto de 2011, traz em seu relatório que cabe ao Estado a responsabilidade de garantir o direito à educação de qualidade a todos os cidadãos, o que está estabelecido na Constituição Federal de 1988, na LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/ Lei 9.394/96) e no PNE (Plano Nacional de Educação), além de organização de um Sistema Nacional de Educação<sup>102</sup> que garanta a unidade na diversidade e o estabelecimento de um regime de colaboração que delimite com clareza as responsabilidades de cada um dos entes federados. Ainda, o parecer propõe o fortalecimento não apenas do regime de colaboração no que chama de esfera vertical – União, estados e municípios – mas no que tange a esfera horizontal entre os municípios. Sendo assim,

este parecer tem por objetivo analisar proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração entre entes federados, basicamente entre Municípios, numa espécie de colaboração horizontal, mediante *arranjos* de desenvolvimento da educação. Isto significa *trabalhar em rede*, onde um grupo de Municípios com proximidade geográfica e características sociais e econômicas semelhantes busca trocar experiências e solucionar conjuntamente dificuldades na área da educação, trabalhando de forma articulada com os Estados e a União, promovendo e fortalecendo a cultura do planejamento integrado e colaborativo na visão territorial e geopolítica.

Já no PNE 2014-2024, no Art. 7º § 6º, é trazido que

o fortalecimento do regime de colaboração entre os estados e respectivos municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada estado (BRASIL, 2014b, p. 48).

<sup>101</sup> CNE: Conselho Nacional de Educação e CEB: Conselho da Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8851-pceb009-11-pdf&category\\_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8851-pceb009-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso 12 dez 2015.

<sup>102</sup> O Sistema Nacional de Educação é previsto no Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, “Sistema Nacional de Educação entendido aqui como um aperfeiçoamento na organização da educação nacional, sustentada por um pacto federativo construído de forma democrática e inscrito em um conjunto de leis nacionais, capazes de orientar cada sistema ou rede de ensino para que o direito constitucional inalienável seja garantido, com equidade, a cada cidadão brasileiro” (p. 1). O atual debate sobre a Base Nacional Comum Curricular – documento que visa indicar os conhecimentos essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória escolar – está em consonância com a criação de um Sistema Nacional de Educação. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE\\_junho\\_2015.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE_junho_2015.pdf)>. Acesso em: 3 mai 2016.

Oliveira e Ganzeli (2013, p. 1040), analisando o Parecer CNE/CEB n. 9, indicam que o documento, ao propor um trabalho conjunto entre os municípios do Brasil, emprega a expressão *arranjos* “por reconhecer a não existência de um modelo único e engessador que possa atender às necessidades regionais”. Para esses arranjos – Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) – o Parecer dá destaque aos indicadores do PAR<sup>103</sup> (Plano de Ações Articuladas) como uma forma de orientar esses arranjos e cita o consórcio público como um espaço importante para aproximar e fortalecer as “relações entre o poder público e as organizações da sociedade civil, articulando parcerias, convênios, contratos e outros instrumentos congêneres ou similares, facilitando o financiamento e a gestão associada ou compartilhada dos serviços públicos” (BRASIL, 2011b, p. 8). O interessante de destacar é que grande parte desses arranjos – que implicam a cooperação entre os entes envolvidos e no compartilhamento de competências – além de contarem com a participação do MEC, tem o apoio do Movimento Todos pela Educação. Portanto, possuem a pactuação ou a rede em um arranjo que irá unir Estado, sociedade civil e iniciativa privada.

Tais propostas, de certa maneira, “despolitiza[m] a discussão de colaboração ao deduzi-la a mera questão administrativa e técnica” (OLIVEIRA, GANZELI, 2013, p. 1040). Além disso, destituem a União de uma ação mais incisiva em relação ao desenvolvimento da educação. Ainda, os arranjos, os pactos e a cooperação estão aproximados de uma solidariedade social que se distancia do lema “um por todos e todos por um” e de uma aceção Moderna Sólida, na qual o Estado é aquele “que provê a todos, e que, por conseguinte, espera que todos participem de seu sustento” (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 56). Com outra ênfase, no Brasil, como tenho tentado mostrar ao longo da dissertação, o Estado vem atuando a partir de uma racionalidade de governmentação neoliberal, na qual “a solidariedade é acionada para interpelar a sociedade a ser co-responsável com o Estado” (TRAVERSINI, 2003, p. 143).

---

<sup>103</sup> O Plano de Ações Articuladas (PAR) é um programa integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 2007. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pela Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, inaugura uma nova forma de regime de colaboração, pois concilia a atuação dos entes federados sem interferir em sua autonomia. Com a adesão ao Plano de Metas – estado, municípios e o Distrito Federal – passaram a elaborar seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), ou seja, um conjunto de ações, apoiadas tecnicamente e financeiramente pelo MEC que visa o cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação, através do termo de convenio ou cooperação entre o MEC e o ente apoiado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par>>. Acesso em: 3 maio 2016.

O compromisso com a democracia participativa na educação, [estimula] *o protagonismo de professores, alunos, funcionários e pais*. Com isso, *cada sujeito, em sua comunidade, tem vez, voz e ação para formular propostas e práticas na perspectiva da Escola Cidadã que busca a construção com todas as redes, níveis e modalidades de ensino do município de Novo Hamburgo* (ROCHA, 2012, p. 86).

A tríade mobilização, participação e articulação, nesse sentido, não está presente apenas nas estratégias de governmentação do *Pacto*, mas é um efeito das atuais políticas no Brasil. Esse cenário exige a responsabilização de cada um pela redução dos riscos sociais e a participação de todos na administração desses eventos, evitando que se irradiem.

Os discursos e práticas, deste modo, interpelam as pessoas a se tornarem sujeitos democráticos, ou seja, “indivíduos que desejam ter suas causas levadas em consideração e que veem a inclusão e o consenso como condição para o seu bem-estar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014b, p. 130). Porém, esse modo de subjetivação, mesmo que se inscreva em uma lógica de tecnologia de poder (como a emancipação) também está a serviço do controle. Ao passo que, quando ouvidos e incluídos, os interesses e opiniões tornam-se conhecimento para procedimentos estatísticos, cálculos, traduções, governança e tomada de decisões, ou seja, para o controle da sociedade, isto é, são potentes para o governmentação de si, dos outros e do Estado e isso implica mais vigilância e mais regulação (TRAVERSINI, 2003).

## 5 UM EFEITO DE FECHAMENTO

*Imagine um grupo de viajantes de um século anterior, entre eles um grupo de cirurgiões e outro de professores primários, cada qual ansioso por ver o quanto as coisas mudariam em sua profissão a [daqui a] cem anos ou mais no futuro. Imagine o espanto dos cirurgiões ao entrarem numa sala de operações de um hospital moderno. Embora pudessem entender que algum tipo de operação estava ocorrendo e até mesmo serem capazes de adivinhar o órgão-alvo, na maioria dos casos seriam incapazes de imaginar o que o cirurgião estava tentando fazer ou qual a finalidade dos muitos aparelhos estranhos que ele e sua equipe cirúrgica estavam utilizando. Os rituais de antissepsia e anestesia, os aparelhos eletrônicos com seus sinais de alarme e orientação e até mesmo as intensas luzes, tão familiares às plateias de televisão, seriam completamente estranhos para eles. Os professores viajantes do tempo responderiam de uma forma muito diferente a uma sala de aula de primeiro grau, moderna. Eles poderiam sentir-se intrigados com relação a alguns poucos objetos estranhos. Poderiam perceber que algumas técnicas-padrão mudaram e provavelmente discordariam, entre si, se as mudanças que observaram foram para melhor ou para pior, mas perceberiam plenamente a finalidade da maior parte do que se estava tentando fazer e poderiam, com bastante facilidade, assumir a classe (PAPERT, 1994, p. 9).*

Trago para a difícil tarefa do fechamento mais questões do que respostas. O caminho que percorri nesses encontros/desencontros trouxeram sentidos ambivalentes em relação ao que somos, vivemos e ao que se estabelece em nossa sociedade como efeitos de governamento para educação na Contemporaneidade.

A parábola de Papert (1994) não é apenas uma epígrafe para essa conclusão, mas descreve um fato da atualidade: o paradoxo existencial entre o mundo veloz e liquefeito de prazeres, consumo e informações na Contemporaneidade, e a escola, ainda engessada nas mesmas práticas, mesmos tempos, mesmos espaços e mesmas arquiteturas de sua fundação na Modernidade. De tal modo, perfaço essa conclusão produzindo não apenas uma retomada dos rumos percorridos nessa escrita ou prestando contas acerca do que propus indagar ou dos objetos que tracei para responder tal questão, mas propondo um efeito de fechamento, que leve a um último movimento de pensar – nessa tarefa de concluir – a respeito da escola e dos modos como ela vem funcionando como maquinaria de Estado e estratégia para o governamento da população. Algo que quis demonstrar através da temática dessa dissertação, isto é, *os sentidos de aprendizagem e as estratégias de governamento da população escolar no Programa Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender.*

Primeiramente, antes de perpassar e resgatar os caminhos percorridos nessa dissertação a fim de constatar se meus percursos – que como anunciei não eram pré-estabelecidos, mas sim foram construídos no decorrer da caminhada – estão aproximados com o que divulguei que seria realizado, vejo como importante retomar quais eram os meus

objetivos geral e específicos. O primeiro era conhecer e analisar o Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender*; já o segundo consistia em a) problematizar o(s) sentido(s) de aprendizagem que orientam o Programa *Pacto pela Aprendizagem: Todos temos o direito de aprender*; e b) identificar as estratégias de governo utilizadas pelo *Pacto* e analisar como elas operam na vida da população escolar.

Juntamente com outros documentos basilares, os textos do Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender* da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS compõem um conjunto importante de instrumentos para compreender os sentidos ambivalentes da aprendizagem na Contemporaneidade. Estes documentos indicaram, através do Programa e da escola, uma ação estratégica de governo da população, que constituiu o que propus chamar a tríade *mobilização, participação e articulação*.

Tal estratégia está inserida em uma racionalidade neoliberal de atuação democrática participativa que intenta formas democráticas que legitimem a participação de todos não apenas como direito, mas como dever. Por vezes, entretanto, os acordos consensuais dos grupos, comunidades e sociedades, proporcionam apenas a sensação de que suas causas e reivindicações estariam sendo atendidas nas decisões e políticas (MASSCHELEIN; SIMON, 2014b). Por isso, ainda que não seja eficaz na inclusão, a participação, continua sendo uma potente estratégia, pois auxilia na regulação e no controle dos modos de ser e agir da população.

Com o intuito de responder ao que esta pesquisa propunha, além de buscar meios de conhecer o Programa – livro, documentos, sítios eletrônicos, entre outros –, iniciei com uma breve reflexão sobre os contextos atuais da educação no Brasil, destacando como o Estado passa a operar para conhecer e regular a população. A partir disso, foi possível notar que este conhecimento para a regulação da população passa por mecanismos voltados ao poder disciplinar, ao biopoder e aos dispositivos de segurança.

No terceiro capítulo, *Governo, Biopolítica e Educação*, desenvolvo algumas considerações a respeito das teorizações foucaultianas, dando ênfase ao governo, com aproximações de outras noções desenvolvidas por Foucault e algumas pensadas por Bauman. As metáforas Modernidade Sólida e Modernidade Líquida de Bauman, de maneira especial, passam a ser fundamentais para o entendimento dos sentidos sobre a aprendizagem postos em funcionamento na atualidade.

Tais caminhos corroboraram para a construção das unidades analíticas dividida em três tópicos principais: 1) Aprendizagem: “todos podemos aprender basta que alguém nos

ensine”; 2) Pedagogização da vida: a gestão do social e a gestão da saúde e 3) Ação estratégica: mobilização, participação e articulação.

Na primeira unidade analítica, cujo título deu destaque a fala do secretário de educação no período da criação do *Pacto*: “Todos podem aprender basta que alguém os ensine”, início destacando que o sentido inaugural de aprendizagem, posto em funcionamento pelo Programa, estava situado em uma concepção humanista sobre como deve se dar a educação, atrelado a noções emancipadoras vinculadas às teorizações de Paulo Freire. No entanto, o que foi sendo compreendido é que, mesmo sendo o Programa inspirado em preceitos da Escola Cidadã que se opõem a mercadorização da escola, vivemos em uma sociedade globalizada e “viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade ‘sem relações de poder’ só pode ser uma abstração” (FOUCAULT, 2010a, p. 291). Assim, o que fica aparente na análise sobre o Programa são sentidos de aprendizagem ambivalentes, ao passo que, simultaneamente, ficam em destaque sentidos que tentam resistir a certas lógicas características da Modernidade Líquida, como o individualismo e o consumismo, além de outros sentidos que valorizam atributos próprios da Contemporaneidade como importantes para a aprendizagem, ou seja, aprendizagem permanente, aprendizagem *para além dos muros da escola* e aprendizagem para a diversidade cultural (multiculturalismo).

O *Pacto* confere à educação escolar uma potente possibilidade de mobilidade social e “a aprendizagem e o sucesso escolar significa possibilidades de futuro” (CARABARAL, 2012, p. 14). Isso faz com que para o Programa a escola tenha um caráter salvacionista. Entretanto, iniciando pela escola, o *Pacto pela Aprendizagem* articula outras intervenções – Secretaria de Saúde e Secretaria de Desenvolvimento Social e comunidade escolar. Estas intervenções de outras secretarias atribuem novas funções à escola, o que faz com que ela participe também de uma racionalidade neoliberal. Isso porque, nesse entendimento, cabe à educação escolar estimular o investimento no capital humano e manter todos os sujeitos como participantes do jogo econômico, evitando que se afastem da norma e que se tornem falhos ou estranhos na sociedade.

Na segunda unidade analítica, intitulada *A pedagogização da vida: a gestão do social e a gestão da saúde*, apresentei, através dos excertos extraídos do material sobre o *Pacto*, um tipo de interferência contemporânea, com a qual a aprendizagem vai ter destaque em dois sentidos. O primeiro deles é a aprendizagem adquirida além do contexto escolar. Já o segundo trata da evasão escolar e da dificuldade de aprendizagem tendo como fatores atribuições que vão além do ensino institucional, ou seja, questões socioeconômicas como a pobreza, a fome e

a desagregação familiar; ou ainda temas relacionados à saúde, como a medicalização, as síndromes e as doenças do corpo e da mente. Estes últimos temas fazem emergir o *psi*, o papel do especialista e a privatização das ambivalências.

Assim, classifico estas duas condições para a aprendizagem como a gestão do social e a gestão da saúde. Dessa maneira, a estratégia de governo está em conhecer, mapear e esmiuçar a vida da comunidade escolar (biopoder), a fim de diagnosticar individualmente cada aluno (poder disciplinar) para, através de ações pedagógicas, terapêuticas e médicas, quando necessário, tentar fazer com que os alunos aprendam. O sentido que se destaca aqui está em deslocar para outros setores a responsabilidade e o compromisso com a aprendizagem, desenvolvendo algo que se aproxima do que Bauman chama de privatização das ambivalências. Em outras palavras, cada um de nós sendo responsável por nossas próprias diversidades, especificidades e falhas. Aspecto que, por ser intenso demais para ser administrado individualmente, irá dar maior ênfase à figura especializada.

Na última unidade analítica, volto minha atenção para a estratégia de governo a qual alinho como a tríade: mobilização, participação e articulação. Através dessa estratégia – indicada por Foucault como a opção do uso de determinados meios para atingir um fim, ou seja, como uma racionalidade empregada para alcançar certos objetivos – outras ações de governo são assumidas, das quais pude destacar a estratégia de participação e mobilização (cujas sedução se dá pelos meios de comunicação e também por eventos para divulgação do *Pacto*); a estratégia da formação continuada docente; e a estratégia de responsabilização da comunidade escolar – famílias, professores, funcionários e gestores municipais – pelas aprendizagens ou pelas dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Encerro esta dissertação buscando produzir um efeito de fechamento, através de inúmeras possibilidades de respostas sobre determinada forma de olhar – tarefa que procurei desenvolver na escrita dessa dissertação, tentando estar distanciada de um tipo de dualismo acerca do certo ou do errado. Para Foucault (2010c, p. 725), seus livros deveriam servir “como bisturis, coquetéis molotov, ou minas, e que se carbonizassem depois do uso, quais fogos de artifício”. Em outras palavras, são provocações e devem instigar novas formas de pensar. Sendo assim, inspirada nessa metáfora foucaultiana, gostaria, através das lentes que utilizei, de provocar naqueles que me leem outras interpretações, novas questões e suspeitas sobre a educação, e conseqüentemente sobre os sentidos que vêm sendo produzidos, sobre o aprender na escola e sobre as estratégias postas em funcionamento na Contemporaneidade para fazer com que todos estejam na escola e aprendendo!

O Programa *Pacto pela Aprendizagem: todos temos o direito de aprender* caracteriza os sentidos e as ações estratégicas de uma localidade específica, mas que, em certa medida, dão visibilidade ao tom de como estão sendo redimensionadas as políticas públicas educacionais no Brasil. Assim, além de olhar para programas e políticas públicas, é imprescindível lembrar daqueles que têm um importante papel na operacionalização dessas ações estratégicas empreendidas por eles, ou seja, os professores. Na atualidade, nesses novos sentidos que vêm sendo produzidos a respeito da aprendizagem – liquefeita, por toda vida e ocupando espaços não escolarizados –, como os professores estão sendo produzidos para a atuação docente no contexto contemporâneo da diversidade? Tal questão suscita uma multifacetada subjetividade docente e é um potente tema para novas pesquisas.



## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 3, n.1, p.135-153, jun., 2013.

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr., 2006.

ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

AQUINO, J. G. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governmentado docente. **Educação**: Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 201-209, maio/ago., 2013

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BALL, S. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago., 2013.

BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington, DC: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <[http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016\\_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2015.

BANCO MUNDIAL. BRUNS, Bárbara. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil**: Próximos Passos (Sumário executivo), 2010. Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/esummary\\_atingindo\\_educacao\\_nivel\\_mundial\\_brasil\\_dez2010.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/esummary_atingindo_educacao_nivel_mundial_brasil_dez2010.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2015

BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

\_\_\_\_\_. **Medo líquido**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. Desafios educacionais da Modernidade Líquida. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, 148: 41/58, p. 41-58, jan./mar., 2002

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_; BORDONI, C. **Estado de Crise**. Tradução de Renata Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. [Livreto] s/d. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)>. Acesso em: 4 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**, 2014a. Ministério da Educação - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório Prêmio Inovação em Gestão Educacional 2013. Avaliação in loco. Relatório da Visita in loco ao Município de Novo Hamburgo/RS**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa – INEP, 2014c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020: metas e estratégia**, 2011a. Disponível em: <[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf)>. Acesso em: 15 set 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n. 9**. 30 de agosto de 2011. Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação. 2011b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8851-pceb009-11-pdf&category\\_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8851-pceb009-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 8 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Compromisso Todos pela Educação: manual passo a passo**, 2007. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 08 fev. 2015.

BREVIA, A. L. *et al.* Democracia participativa e escola cidadã de novo Hamburgo: processos sempre em construção. In: ROCHA, S. (org.). **Escola Cidadã em Novo Hamburgo: participação, qualidade e aprendizagem**. Novo Hamburgo: Prefeitura Municipal, 2012, p. 50-8.

BRUSIUS, A. *et al.* Currículo Tempos e Espaços na Escola: conhecimento sem fronteira. In: ROCHA, S. (org.). **Escola Cidadã em Novo Hamburgo: participação, qualidade e aprendizagem**. Novo Hamburgo: Prefeitura Municipal, 2012, p. 17-26.

BUJES, M. I. E. Infância e risco. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 157-174, set/dez, 2010.

\_\_\_\_\_. Outras infâncias. In: SOMMER, L. H. BUJES, M. I. E. (Org.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Ulbra, 2006. p. 77-91.

\_\_\_\_\_. **Infância e maquinarias**. 2001. 259f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2001.

CAMOZZATO, V. C. Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 61, 501-20, abr./jun., 2015.

\_\_\_\_\_. Pedagogias do Presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-93, abr./jun. 2014.

\_\_\_\_\_. COSTA, M. V. Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação da UFPel**, p. 22-44, n. 44, jan./abr., 2013.

CARABAJAL, A. A. Primeiras Palavras. In: ROCHA, S. (org.). **Escola Cidadã em Novo Hamburgo: participação, qualidade e aprendizagem**. Novo Hamburgo: Prefeitura Municipal, 2012, p. 9-16.

\_\_\_\_\_. *et al.* Desafios da avaliação na lógica da Aprendizagem: a experiência do Pacto pela Aprendizagem. In: ROCHA, S. (org.). **Escola Cidadã em Novo Hamburgo: participação, qualidade e aprendizagem**. Novo Hamburgo: Prefeitura Municipal, 2012, p. 27-49.

CARGNIN, M. T. **Programa saúde na escola: uma estratégia de governo**. 2015. 191f. Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo: UNISNOS, 2015.

CASELAS, J. As aventuras da ambivalência (da modernidade à pós-modernidade segundo Bauman). **Polymatheia –Revista de filosofia**, Fortaleza, v. V, n. 7, p. 111-136, 2009.

\_\_\_\_\_. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. Leitura da modernidade educativa: disciplina, política e ética. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 63-7.

CASTRO, J. A. Financiamento da educação pública no Brasil: evoluções dos gastos. In: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; CORBUCCI, P. C. (orgs.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: IPEA, p. 29-49, 2011.

CÉSAR, M. R. A.; DUARTE, A. Governo dos Corpos e Escola Contemporânea: pedagogia do fitness. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, p. 119-34, maio/ago., 2009.

COSTA, A. C. O regime de colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da educação no Brasil. **RBPAAE**, v. 26, n. 1, p. 105-121, jan./abr., 2010.

COSTA, M. V. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (orgs.). **Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 199-214.

\_\_\_\_\_. SILVEIRA, R.H; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago., 2003.

COUTINHO, K. D. **A Emergência da Psicopedagogia no Brasil**. 2008. 219 f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2008.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUARTE, A. M. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, M.; e VEIGA- NETO, A. **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 45-55.

FARENZENA, N.; LUCE, M.B. Políticas Públicas de educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, L. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014, p. 195-215.

FERRACIOLI, M. U. **Escola Cidadã: questões acerca da educação escolar em tempos de crise estrutural do capital**. 2008. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Araraquara: UNESP 2008.

FIMYAR, O. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, Porto Alegre, p. 35-56, maio/ago., 2009.

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**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 48-70

\_\_\_\_\_. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Org.) **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 117-140.

\_\_\_\_\_. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p.197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. Soberania e Disciplina. In: MACHADO, R. (org.) **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a, p.278-95.

\_\_\_\_\_. A governamentalidade. In: MACHADO, R. (org.) **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b, p. 407- 431.

\_\_\_\_\_. Verdade e poder. In: MACHADO, R. (org.) **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c, p. 35- 54.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DERYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universidade, 2010a, p. 273-95.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da Sociedade**: Curso dado no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

\_\_\_\_\_. Sur la sellette. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits II** (électronique). Paris: Gallimard, 2010c. p. 720-725.

\_\_\_\_\_. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d, p. 296-314.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

\_\_\_\_\_. Est-il donc important de penser? In: \_\_\_\_\_. **Dits et écrits IV** (1980-1988). Paris: Gallimard, 2006, p. 178-182.

\_\_\_\_\_. **Dits et écrits vol. III**. Paris: Gallimard, 2004.

\_\_\_\_\_. *Omnes et Singulatim*: uma crítica da razão política. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos v. IV**. Estratégia poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 355-85.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1995.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade Vol I: A Vontade de Saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade Vol. II: O uso dos prazeres**. Tradução de Maria Tereza da

Costa Albulquerque. 8. ed. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **O homem e o discurso**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, C. R. **Corpos que não param: criança, TDHA e escola**. 2011. 195f. Tese (Doutorado em Educação) Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, 2011.

GADELHA, S. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GADELHA COSTA, S. S. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & realidade**. Porto Alegre, v.34, n. 2, p.171-18, mai/ago, 2009.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

\_\_\_\_\_. A escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC: pesquisa e ação educacional** São Paulo, n.1, p. 133-139, 2006.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, p. 1-12, set/out, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_encomendados/gt13\\_trabencomendado\\_silviogallo.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Infância e Resistência – resistir a quê? **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 199-211, nov., 2013.

\_\_\_\_\_. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**. v. 42 n. 145 p. 48-65 jan./abr., 2012.

\_\_\_\_\_. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para singularidade. In: SILVEIRA, R. M. H. **Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação**. 2. ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011, p. 213-23.

\_\_\_\_\_; VEIGA-NETO, A. Ensaio para uma filosofia da educação. **Revista da Educação. Especial – Foucault pensa a educação**. São Paulo: Segmento, Biblioteca do Professor, v. 3, p. 16-25, 2007.

GANDIN, L. A. A Democratização da Gestão no Projeto Escola Cidadã: construindo uma nova noção de responsabilização na educação. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Org.). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 380-389.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, B.G. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun., 2003.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento?” (Aufklärung). In: \_\_\_\_\_. **Textos Seletos**. Tradução e Introdução de Emmanuel Carneiro Leão. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KLAUS, V. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal**: da administração à gestão educacional. 2011. 226f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2011.

KLEIN, D. H. **Os números geram letras ou as letras geram números?** Estratégias de governo do analfabetismo: uma análise da Ação ABC Alfabetizando. 2010. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2010.

LEMES, L. M. **Orçamento Participativo como instrumento de Participação Democrática**: o caso da cidade de Novo Hamburgo. 2012. 49f. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal). Porto Alegre: UFRGS, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-76, 2001.

LINGARD, B. Para uma sociologia das pedagogias. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Org.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 190-201.

LOCKMANN, K. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. 317f. Tese (Doutorado em Educação) Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2013.

\_\_\_\_\_. **Inclusão**: saberes que operam para governar a população. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

\_\_\_\_\_; TRAVERSINI, C. S. Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e efeitos na inclusão escolar. In: THOMA, A. S.; HELLESHEIM, B. (Orgs.). **Políticas de Inclusão**: gerenciando riscos e governando diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 35-56.

LOPES, M. C. Inclusão como estratégia e imperativo de Estado: a educação e a escola na produção de sujeitos capazes de incluir. In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 115-125.

\_\_\_\_\_; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009, p. 153-169.

LORENZON, E. A e JORGE, L. G. A ideia da educação integral em Platão e Rousseau. **A Perspectiva**, Erechim, v. 35. N. 132, p. 07-17 dezembro de 2011.

LOURO, G. Conhecer, pesquisar, escrever... In: **V ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Curitiba/PR, 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: ANPED Sul, 2004.

LUCE, M. B.; FARENZENA, N. O Regime de Colaboração Intergovernamental. **Em Questão**, São Paulo, Observatório da Educação - Ação Educativa, n. 4, p. 9-13, 2007.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-36, abr./jun., 2014.

MACHADO, R. Introdução: Por uma Genealogia do Poder. In: MACHADO, R. (org.) **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 07-34.

MADEIRA, L. M. *et al.* Monitoramento e avaliação: qualificando a gestão assistencial social na região metropolitana de Porto Alegre. In: MADEIRA, L. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas**, Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014, p. 103-42.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão política. Tradução de Cristina Antunes, 2. ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **A pedagogia, a democracia e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014b.

MAUÉS, O. C.; JUNIOR MOTA, W. P. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-52, out./dez., 2014.

MEYER, D. E.; SOARES, R. F.S. Modos de ver e de ser movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós estruturalista em Educação: o que podemos aprender - e a partir se - um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (orgs.) **Caminhos investigativos III**: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44.

MOCELLIM, A. Simmel e Bauman: modernidade e individualização. **Em tese**. (Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC), Santa Catarina, v. 4 n. 1, p. 101-18, ago./dez., 2007.

MONLEVADE, J.A.C.; FERREIRA, E. B. **O Fundef e seus pecados capitais**. Ceilândia/DF: Idea, 1997.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância e a escola que a educava. In. SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 172-177.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade com uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.



\_\_\_\_\_. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. 266f. Tese de doutorado. Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, C.; GANZELI, P. Relações intergovernamentais na educação: fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1031-1047, out/dez, 2013.

OLIVEIRA, S. V. **Os planos diretores e as ações de preservação de patrimônio edificado em Novo Hamburgo**. 2009. 203f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Arquitetura, Programa de Pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional/UFRGS, Porto Alegre, RS, 2009.

PAPERT, S. (1994). **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.

PALLARES-BURKE, M. L. G.. Entrevista com Zigmunt Bauman. **Tempo social**, v. 16, n. 1, p. 301-25, jun./2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v16n1/v16n1a15.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 3 ed. São Paulo: Summus, 1994.

PLATÃO. **As Leis**. Tradução de Edson Bini. Bauru: Edipro, 1999. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B2a3UynNKV2CUC1MR3ZKQTBWczA/edit>>. Acesso em: 2 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 7.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

POGREBINSCHI, T. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Lua nova**: revista de cultura e política, São Paulo: CEDEC, n. 63, p. 179-201, 2004.

POPKEWITZ, T. S. Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção: diferença e construção da desigualdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 77-98, set./dez., 2010.

\_\_\_\_\_; OLSSON, U.; PETERSSON, K. Sociedade da aprendizagem, cosmopolismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 73-96, maio/ago., 2009.

RABINOW, P.; ROSE, N. O conceito de biopoder hoje. **Política & Trabalho**: Revista de Ciências Sociais, n. 24, Paraíba, p. 27-57, abril, 2006.

ROCHA, S. Considerações Finais. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Escola Cidadã em Novo Hamburgo**: participação, qualidade e aprendizagem. Novo Hamburgo: Prefeitura Municipal, 2012, p. 85-6.

ROSE, N. **Power of Freedom**: reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. Governando a Alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio, ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RUIZ, C. A exceção jurídica da biopolítica moderna. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos Online**. São Leopoldo, Ano X, 343, p. 28-32, set., 2010.

SANTOS, S. L. **Assumindo o compromisso: a responsabilização social da educação por meio dos mecanismos de governo do programa cidade escola**. 2016. 198f. Tese (Doutorado em Educação), Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2016.

SARAIVA, K; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, Porto Alegre, p. 187-202, maio/ago, 2009.

SANTAIANA, R. S. **Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersetorialidade**. 2015. 189f. Tese (Doutorado em Educação), Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, M.L. Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945). **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 8 n. 4, p. 900-922, 2013.

SOUZA, V. S. **A política biológica como projeto: a “eugenia negativa” e a construção da nacionalidade na trajetória de Renato Kehl (1917-1932)**. 2006. 218f. Dissertação (Mestrado em História). Rio de Janeiro: Programa de pós-graduação em história das ciências da saúde. Casa de Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, 2006.

TRAVERSINI, C. S. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA, K.; MARCELLO, F. A. (Org.). **Estudos Culturais e Educação: desafios atuais**. Canoas: 2012, p. 173-186.

\_\_\_\_\_. **Programa Alfabetização Solidária: governo a todos e a cada um**. 2003. 110 f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_; BELLO, S. E. L. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-52, maio/ago., 2009.

\_\_\_\_\_; SPERRHAKE, R. O uso do saber estatístico nos discursos acadêmicos da alfabetização. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 2, p. 67-87, jul./dez., 2012.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SMED. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Escola coruja**: inteligência comunitária local, Novo Hamburgo, 2015a. (Arquivo da SMED/NH)

SMED. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Escola coruja**: inteligência comunitária local, Novo Hamburgo, 2015b. Disponível em: <[http://educacao.novohamburgo.rs.gov.br/educa/arquivos/File/Escola\\_Coruja.pdf](http://educacao.novohamburgo.rs.gov.br/educa/arquivos/File/Escola_Coruja.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2015.

SMED. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo 2015-2025**. Novo Hamburgo, 2015c. Disponível em: <[http://educacao.novohamburgo.rs.gov.br/uploads/parent\\_folder/dbedabdb568019881/eacfbceffadabb509105021/bcfadebebebd1009901830/bfaedfeadbfe123627379.pdf](http://educacao.novohamburgo.rs.gov.br/uploads/parent_folder/dbedabdb568019881/eacfbceffadabb509105021/bcfadebebebd1009901830/bfaedfeadbfe123627379.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2015.

SMED. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Prêmio Inovação**, Novo Hamburgo, 2013. (Arquivo da SMED/NH)

TADEU, T. A arte do encontro e da composição. Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, Porto Alegre, p. 47-57, jul./dez., 2002.

TOTARO, P. A ambivalência da ciência em Zygmunt Bauman. **Ciências Sociais/ Unisinos**: São Leopoldo, v. 42, n. 3, p.163-169, set./dez., 2006.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. Edição de Rebecca Kraut. Tradução de Rita Brossard. Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Coordenação de Jacques Delors. Paris: UNESCO, 1996. (Traduzido para o Brasil em 2010)

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 2000. p. 73-106.

\_\_\_\_\_; ÁLVAREZ-URÍA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA, C. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 20, p. 90-170, set./out./nov./dez., 2002.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-43.

\_\_\_\_\_. Governamento e Governamentalidade. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre. v. 5, n. 2, p. 79-85, jul/dez, 2005.

\_\_\_\_\_. Pensar a escola como instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa V. (Org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 103-126.

\_\_\_\_\_. Coisas de governo... In. RAGO, M; ORLANDI, L. B. L.; \_\_\_\_\_. (Orgs.) **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.

\_\_\_\_\_. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000, p. 179-217.

\_\_\_\_\_. Ciência e pós-modernidade. **Episteme**, Porto Alegre, v. 3. n. 5, p. 143-156, 1998.

\_\_\_\_\_; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-66, 2010.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-63, out. 2007.

\_\_\_\_\_; SARAIVA, K. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. v. 34, n. 2, p.187-202, maio/ago., 2009.

VENTRE, A. L. *et al*. Os princípios de convivência e a lógica do diálogo: processos que se aprendem. In: ROCHA, S. (org.). **Escola Cidadã em Novo Hamburgo: participação, qualidade e aprendizagem**. Novo Hamburgo: Prefeitura Municipal, 2012, p. 67-84.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

VIANNA, M. L. T. W. **A americanização (perversa) da seguridade social no Brasil**. Estratégias de bem-estar e políticas públicas. Rio de Janeiro: Luper/Ucam, Editora Revan, 1998.

WATTE, C. B. *et al*, Os princípios de convivência e a lógica do diálogo: processos que se aprende. In: ROCHA, S. (org.). **Escola Cidadã em Novo Hamburgo: participação, qualidade e aprendizagem**. Novo Hamburgo: Prefeitura Municipal, 2012, p. 59-66.

ZERO HORA. **Pacto pela Aprendizagem**: em Novo Hamburgo, índice de reprovação nas escolas municipais reduz pela metade. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2012/05/em-novo-hamburgo-indice-de-reprovacao-nas-escolas-municipais-reduz-pela-metade-3768172.html>>. Acesso em: 20 mar. 2014.