



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES  
EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO  
E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**MARCELO RIBEIRO DE MESQUITA**

**ACCELERAR PARA DISCIPLINAR? PROBLEMATIZAÇÕES DOS  
DISPOSITIVOS CURRICULARES DO PROJETO MUNDIAR -  
PARÁ**

**BELÉM  
2019**

MARCELO RIBEIRO DE MESQUITA

**ACCELERAR PARA DISCIPLINAR?- PROBLEMATIZAÇÕES DOS  
DISPOSITIVOS CURRICULARES DO PROJETO MUNDIAR -  
PARÁ**

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Wladirson Ronny da Silva Cardoso.

BELÉM  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)**

---

M578a Mesquita, Marcelo Ribeiro de  
Acelerar para disciplinar? : PROBLEMATIZAÇÕES DOS  
DISPOSITIVOS CURRICULARES DO PROJETO MUNDIAR  
- PARÁ / Marcelo Ribeiro de Mesquita. — 2019.  
108 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Wladirson Ronny da Silva Cardoso  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em  
Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos  
Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade  
Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Projetos de aceleração. 2. Aluno problema. 3.  
Currículo mundiado. 4. Governamentalidade. I. Título.

CDD 375

---

**MARCELO RIBEIRO DE MESQUITA**

**ACELERAR PARA DISCIPLINAR?- PROBLEMATIZAÇÕES DOS  
DISPOSITIVOS CURRICULARES DO PROJETO MUNDIAR -  
PARÁ**

Texto de Qualificação de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, como requisito para aprovação no Exame de Qualificação do Mestrado Acadêmico.

Linha de pesquisa: Currículo da educação Básica

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Wladirson Ronny da Silva Cardoso (Orientador)  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Prof. Drº Emerson José S. Silveira (Membro externo )  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

---

Manoel Ribeiro de Moraes Júnior (Membro interno)  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva (Membra interna suplente)  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Data de aprovação: / /

BELÉM  
2019

À minha filha Larissa por me inspirar a lutar e a resistir junto às crianças e jovens pobres nas periferias do Brasil que estão no centro da tormenta.

## AGRADECIMENTOS.

Agradecer é ser grato com as pessoas que de alguma forma contribuíram para que uma etapa da vida fosse concluída com vitória. E são tantas pessoas que ajudaram a tornar o, então sonho de chegar ao mestrado, torna-se algo concreto.

Agradeço primeiramente a um anjo que Deus colocou na terra para cuidar de mim, minha mãe Albina Ribeiro. Uma guerreira incansável que batalhou contra tudo e contra todos para colocar seu filho na Universidade, afinal quem poderia acreditar que o filho de uma mãe solteira, *açaizeira* vinda do interior, pobre, morando numa invasão em Belém e tendo que sair todos os dias de madrugada para comprar o açaí para revender poderia colocar o filho que sempre estudou em escola pública numa Universidade Pública? Graças a ela não só cheguei a Universidade como agora dei um passo para ir mais longe ainda. Minha gratidão minha mãe.

Agradeço também ao meu pai (*In Memoriam*) que me ensinou o prazer de estudar ao dedicar algumas horas do seu tempo para me ensinar. Se soubesse que sua passagem pela minha fosse tão rápida eu teria lhe dado mais lições para me ensinar. Minha gratidão meu pai Martins Mesquita.

Agradeço a outro anjo que Deus colocou em minha vida, minha filha. Mesmo estando ocupado com as leituras não me furtava de passar um tempo brincando com você e agradeço por compreender os momentos de ausência. Minha gratidão Larissa Mesquita.

Agradeço também ao povo pobre brasileiro que assim como minha mãe precisa sair para labuta antes do sol dardejear seus primeiros raios de sol e só retornar a noite com ele já se posto, muitas vezes deixando seus filhos com fome. Ao povo brasileiro aceito minha dívida moral de batalhar e resistir para que quem sabe um dia o povo brasileiro seja feliz.

Agradeço a quem foi mais que um orientador ao longo desta dura jornada. Compartilhei momentos de angústias por vezes por não saber para que lugar caminhar, o que escrever, aliado a questões pessoais, frustrações, sofrimentos e com sua sapiência ímpar me forneceu mais que orientações

acadêmicas, mas ensinamentos que guardarei para vida inteira. Minha gratidão Wladirson Cardoso por acreditar naquele estudante de Letras invisibilizado numa sala de aula do PARFOR-UEPA.

Agradeço a professora Josenilda Maués pelas grandes contribuições que trouxe para esta dissertação ao longo dos Ateliês de pesquisa.

Agradeço aos professores do Ateliê que contribuíram com as leituras e sugestões para melhoria do texto, professora Gilcilene, professor Valdinei, Joyce.

Agradeço aos professores do PPEB com os quais participei de algumas disciplinas e mais que os conteúdos, aprendi lições de humildade e muita sabedoria, professora Ney Cristina (nossa divona), professor Genylton, professora Amélia, professor Fabricio. Grato a todos.

Agradeço ainda a SEMEC-BELÉM e SEDUC-PA pelas licenças concedidas, sem as quais, esta produção seria muito mais difícil.

E como o espaço aqui não caberia tantos mais que também contribuíram, quero deixar registrado o meu muito obrigado.

*O homem mais sábio que já conheci  
não sabia ler nem escrever.*

*José Saramago.*



## RESUMO:

A crescente preocupação política com relação ao aluno em distorção idade x série no Brasil aliado a ampliação de projetos que visam corrigir esse fluxo foram os balizamentos que ensejaram a presente pesquisa. O objetivo foi problematizar os processos de subjetivação operacionalizados por currículos *acelerados* e seus efeitos no governo das condutas dos alunos urdidos nesta trama e nas práticas discursivas escolares que os cunham como *problemas*. Centralizo esforços na análise das práticas curriculares do Projeto Mundiari, criado em 2015 pela rede estadual de ensino do Estado do Pará. Tal projeto insere-se na política de Governo denominada de Pacto Pela Educação do Pará, reflexo dos resultados alcançados pelo Estado nas avaliações nacionais que o evidenciam como um dos piores ensinos do Brasil. Espreito a vida desses alunos *infames* do sistema educativo para compreender os discursos que produzem o aluno *fracassado* proveniente de uma produção cotidiana envolvendo diversas relações de poder. Diante disso, o questionamento que orientou essa investigação foi como operam os dispositivos curriculares do Projeto Mundiari na correção do fluxo escolar e seus efeitos na subjetividade dos alunos atendidos? Os objetivos convergiram no sentido de investigar os modos de subjetivação do currículo *Mundiado* e investigar os saberes-poderes que possibilitaram a invenção do aluno em distorção idade x série, metodologicamente o estudo situa-se no campo da Diferença em Educação com inspiração no pensamento de Foucault e a sua “caixa de ferramentas” com conceitos de discursos, biopolítica, *Governamentalidade*, dispositivo e a genealogia do sujeito cujo material empírico consistiu nos documentos que emergiram o Mundiari e a Etnografia da escola pesquisada com as relações de poder e resistência que ali se mostraram. Os resultados apontam que aluno em distorção idade x série é uma invenção da escola moderna e que está intrinsecamente ligada a *Governamentalidade* Neoliberal de controle dos desajustados e/ou ociosos, sendo necessária uma intervenção política para governos dessas condutas que no Brasil tem se dado a partir dos projetos de aceleração da aprendizagem. O aluno *Mundiado* que está entrelaçado nas teias desse currículo, todavia demonstra que existem linhas de fuga para além do que está prescrito de um pelas forças neoliberais individualistas e buscando as linhas de força de um governo de si preocupado com os outros.

**Palavras-chave:** Projetos de aceleração; aluno problema; Currículo Mundiado, *Governamentalidade*.

## ABSTRACT

The growing political preoccupation with the student in age x series distortion in Brazil, together with the expansion of projects aimed at correcting this flow were the markings that gave rise to the present research whose purpose is to problematize the processes of subjectivation operationalized by accelerated curricula and their effects on the government of the behaviors of the pupils devised in this plot and in the discursive school practices that coined them as problems that need to be disciplined in the scope of the basic education of the State of Pará. In order to do so, I centralize efforts in the analysis of the curricular practices of the MUNDIAR project created in 2015 by the state network of education in the State of Pará. This project is part of the Government's policy called the Pact for Education in Pará, which reflects the results achieved by the State in national assessments that show it to be one of the worst teachings in Brazil. I watch the lives of these infamous members of the educational system to understand the discourses that produce the failed student coming from a daily production involving various power relations. In view of this, the question that guided this research was how do the World School curricula operate in correcting the school flow and its effects on the subjectivity of the students served? And the objectives converged in order to investigate the modes of subjectivation of the Mundiado curriculum and to investigate the knowledge-powers that made possible the invention of the student in age x series distortion. Methodologically the study is located in the field of Difference in Education with inspiration in Foucault's thought and its "toolbox" with concepts of discourses, biopolitics, governmentality, device and genealogy of the subject whose empirical material consisted of the documents that emerged the Mundiado and the ethnography of the researched school with the relations of power and resistance that were shown there. The results indicate that the student in age x series distortion is an invention of the modern school and that it is intrinsically linked to the Neoliberal governmentality of control of the misfit and / or idle, and it is necessary a political intervention for governments of these conducts that in Brazil has been given from acceleration of learning projects. The Mundiado student who is intertwined in the webs of this curriculum, nevertheless demonstrates that there are lines of escape beyond what is prescribed by one by the individualistic neoliberal forces and seeking the lines of force of a self-preoccupied government with others.

**Keywords:** Acceleration projects; student problem; Global Curriculum, Governmentality.

## Sumário

<b>1 URDIDURAS INTRODUTÓRIAS (OU UMA INTRODUÇÃO)</b> .....	<b>10</b>
1.1 Das teias narrativas que motivaram o estudo .....	17
1.2 Os (des) caminhos metodológicos: novas lentes analíticas .....	21
<b>2 - A SOCIEDADE PANÓPTICA E OS DISPOSITIVOS DE CONTROLE DOS SUJEITOS</b> .....	<b>29</b>
2.1 –Da morte do sujeito à como nos tornamos quem somos? .....	29
2.2 A produção de sujeitos individualistas .....	33
<b>3 O DISPOSITIVO DA ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b> .....	<b>40</b>
3.1 O enigma da esfinge e o aluno em distorção idade x série.....	44
3.2 A Ontologia do presente da Distorção Idade X Série.....	52
3.3 O currículo como dispositivo da arte de governar.....	55
<b>4 A ESCOLA INVENTADA COMO DISPOSITIVO DISCIPLINAR: A PRODUÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DÓCEIS</b> .....	<b>60</b>
4.1 Desnaturalizar as superfícies discursivas escolares: uma tarefa Hercúlea .....	60
4.2 Repetir para subjetivar: reflexões do cotidiano escolar e a escola de periferia no imaginário docente .....	63
<b>5 O PACTO PELA EDUCAÇÃO NO PARÁ E A EMERGÊNCIA DO MUNDIAR</b> .....	<b>68</b>
5.1 A emergência do Mundiatar .....	70
5.2 O Currículo Mundiado e o Construtivismo Piagetiano.....	74
<b>6 O FEIXE DE LUZ NOS INFAMES</b> .....	<b>84</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS OU NOVAS POSSIBILIDADES?</b> .....	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>103</b>

## 1 URDIDURAS INTRODUTÓRIAS (OU UMA INTRODUÇÃO)

A epígrafe gravada para abrir este estudo foi pronunciada por Saramago no seu discurso de recebimento do prêmio Nobel de Literatura em 1998 e suscita uma reflexão acerca da legitimidade de determinados saberes amparados por instituições que lhe concedem o estatuto de verdade na atualidade. O personagem a qual se refere o escritor português é seu avô que era analfabeto.

Atualmente, o analfabeto ou aquele que não consegue avançar na educação escolar é imediatamente cunhado como “burro”, “ignorante” em nossa sociedade por não ser possuidor de certos conhecimentos aceitos como verdadeiros, principalmente àqueles que são instituídos pela ciência e que hoje formam o arcabouço dos currículos escolares brasileiros subsidiados ainda pelas ciências pedagógicas. Neste sentido, qual o lugar desses “desajustados” em uma sociedade cada vez mais dominada pelos conhecimentos científicos e tecnológicos cuja instituição responsável por essa transmissão é a escola? Faço esta indagação visto que busquei nesta pesquisa analisar como alguns sujeitos “aprendizes” são talhados como fracassados na educação escolar, são os “desajustados”, os que se encontram na trama da distorção idade x série.

Conforme dados recentes divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) sete milhões de estudantes brasileiros encontram-se nesta situação. Tais dados ensejaram uma publicação da UNICEF intitulada “Panorama da distorção idade x série no Brasil” no qual a entidade demonstra preocupação visto que “a distorção idade x série **imobiliza** milhões de meninas e meninos Brasileiros...” (UNICEF, 2018, p. 3. Grifo meu). O aluno considerado em distorção apresenta dois ou mais anos de atraso escolar em relação a sua idade. Atualmente no Brasil, as políticas educacionais que visam *corrigir* este *problema* do Sistema Público de Ensino são chamadas de *Aceleração da Aprendizagem* cuja finalidade é reduzir estes índices e garantir a permanência do aluno na escola.

Esses aportes são relevantes para problematizar a temática tratada como objeto deste estudo tendo em vista a singularidade dos casos que englobam os estudantes “atrasados” e percebê-los não como sujeitos dados e

sim como fabricados historicamente como produtos das relações de saber/poder constituídos a partir da hegemonia da educação escolar na modernidade e das ciências que lhe servem como substância teórica.

Assim, este estudo está inscrito na temática mais ampla da educação escolar e os processos de subjetivação na contemporaneidade. Neste sentido, detenho minha atenção especificamente nos estudos do currículo enquanto modo de operacionalização da educação escolar e, assim, dos objetivos intrínsecos a serem alcançados/produzidos por este artefato cultural, quais sejam, a produção de determinados tipos de *sujeitos* ao final da escolarização. (VARELA E ALVAREZ-URIA,1992). Mais ainda, como meu objetivo estava alinhavado para espreitar “os desajustados e infames” do sistema escolar, invisto esforços no sentido de analisar os modos de subjetivação do currículo *acelerado*, isto é, de um projeto de *Aceleração da Aprendizagem*. Percebo ser uma temática muito significativa e aberta a diversas problematizações e possibilidades de análise, visto que ainda é tratada como pouco relevante nos estudos curriculares.

Todavia, embora esteja presente nos espaços escolares e envolver diversos alunos e professores neste debate, os estudos neste campo ainda são alvos de certos sarcasmos da parte de alguns por entenderem que são narrativas que pouco contribuem para mudanças efetivas na educação. No próprio Programa de Pós-Graduação da linha de Currículo da Escola Básica são poucos os trabalhos nesta perspectiva e, em sua maioria, são tratados com certo descrédito por outras vertentes das teorias curriculares.

Entretanto, os alunos talhados como fracassados são fabricados nas relações cotidianas da escola. São indivíduos cujas condutas são consideradas desviantes da pretensa ordem e normalidade impostas pelo sistema disciplinar das escolas e também marcados como dotados de pouca inteligência por não “ser capaz” de acompanhar os conteúdos prescritos nos currículos escolares nas suas séries e respectivas idades.

A par disso, como pensar a educação escolar num contexto de *Governamentalidade* (FOUCAULT, 2015; VEIGA-NETO, 2003 )neoliberal aliado a uma onda ultraconservadora que se espalha pelo Ocidente e, claro, no Brasil? Mais ainda: como empreender uma análise dos modos de subjetivação que são operacionalizados nos currículos escolares, especialmente os

currículos acelerados? No caso da pesquisa acerca da subjetivação operada pelos currículos é necessário construir as pontes para pensar nesses dispositivos que operam para criar, definir, moldar as condutas, os corpos e os modos de existência dos alunos.

Neste sentido, qual escolha teórica estaria mais pertinente para tal empreendimento? A busca por novas perspectivas teóricas e/ou metodológicas para consolidar-me não apenas como professor, mas também como pesquisador levou-me a intercambiar-me por um pensamento até então pouco explorado em minhas incursões: o pensamento da diferença de inspiração foucaultiana. Primeiramente a questão que me surgiu: O que é ser um bom professor? Analisar as práticas que constituem os sujeitos da prática escolar levou-me a um contato com o pensamento de Foucault.

Este intercâmbio não se deu facilmente. Principalmente por tratar-se de temas e conceitos pouco trabalhados na prática escolar, principalmente pelas superfícies teóricas sedimentadas na educação escolar. Então questões como subjetividade, governo das condutas, dispositivos ainda são questões pouco presentes no cotidiano escolar que está mais recheado de transformação, mudança social etc. Na academia, esta vertente teórica ainda é pouco trabalhada. Numa busca do banco de teses e dissertações da Capes, por exemplo, com os descritores aceleração da aprendizagem, distorção idade versus série, foram poucas as teses e dissertações que abordavam este tema com a verve Foucaultiana. Assim, apenas uma tese desenvolvia com a temática utilizando o conceito de subjetivação.

Eis, então, o desafio com o qual me deparei: Como pesquisar currículos com os aportes teóricos de inspiração foucaultiana? A educação escolar na modernidade tornou-se uma engrenagem da arquitetura social na qual os indivíduos são inseridos nesta lógica moderna em que a disciplinarização das condutas é uma condição de *inclusão*, contudo os que não se ajustam a esse disciplinamento são excluídos do sistema regular e postos em outros espaços ou projetos que visam sua correção. Nesta perspectiva, pensar com Foucault, mesmo 34 anos depois de sua morte, é um viés extremamente atual.

No entanto, pensar com Michel Foucault para Gallo (2004) implica uma intercambialidade dos seus conceitos para a prática educacional. Tendo em vista que para Foucault não existe o sujeito dado anteriormente e o que

presenciamos na educação é sempre algo externo a este sujeito: Estudar para terminar os estudos, conseguir trabalho etc. Assim, pensar com a caixa de ferramentas do Filósofo é um exercício de pensamento, principalmente se levarmos em consideração que ele se definia como um pirotécnico que gostava de causar pequenas explosões. Com isso, o filósofo não limitou-se a uma disciplina e nem fixou bases, ao contrário, seu projeto foi de realizar uma arqueologia dos saberes, uma genealogia do poder e a *Governamentalidade*, isto é, o governo dos corpos e da vida, os processos de subjetivação. No cerne de seu pensamento que terminou inacabado verteu sua preocupação para a genealogia do sujeito para espreitar como somos hoje. Assim

Todas as práticas pelas quais o sujeito é definido e transformado são acompanhadas pela formação de certos tipos de conhecimento e, no Ocidente, por uma variedade de razões, o conhecimento tende a ser organizado em torno de formas e de normas mais ou menos científicas. Há também uma outra razão talvez mais fundamental e mais específica das nossas sociedades. Reside no facto de que uma das mais importantes obrigações morais ser, para qualquer sujeito, o conhecer-se a si próprio. A obrigação dos indivíduos à verdade e uma organização científica do conhecimento são as duas razões pelas quais a história do conhecimento constitui um ponto de vista privilegiado para a genealogia do sujeito. (FOUCAULT, 1993, p. 205).

Foucault denominou de regimes de verdade essas produções que possuem o estatuto de verdadeiro e para ele “essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder” (FOUCAULT, 2003, p. 229). Então, seu grande empreendimento foi a partir da sua genealogia do poder realizar uma ontologia do presente. Esse é o grande convite e desafio de Foucault.

Em *O Governo dos vivos*, Foucault (2009) remonta à história do imperador Romano Sétimo Severo argumentando como o poder opera de forma imperceptível, quase microscopicamente. No palácio no qual construiu uma sala de justiça: “E na cúpula [plafond] da sala de seu palácio, Sétimo Severo mandou pintar uma representação do céu estrelado.” (p.4). Foucault continua o texto afirmando que Severo não pintou qualquer céu. “ele mandou representar exatamente seu céu de nascimento, a conjunção das estrelas que tinham presidido esse nascimento e, por consequência, também o seu destino”.

(p. 5). O que Foucault esclarece é que se trata da relação de poder através da manifestação da verdade. Relação esta que se manifesta de diversas formas.

O filósofo enfatiza que:

É a natureza da relação entre o ritual da manifestação da verdade e o exercício do poder. Eu disse ritual de manifestação da verdade, porém não se trata, puramente e simplesmente, disso que se chamaria uma atividade mais ou menos racional de conhecimento. Parece-me que o exercício do poder, tal como se pode encontrar um exemplo na história de Sétimo Severo, se acompanha de um conjunto de procedimentos verbais ou não verbais que podem ser, por consequência, da ordem da informação recolhida, da ordem do conhecimento, da ordem de tabelas, fichas, notas etc., que podem ser um certo número de conselhos; mas que podem ser igualmente rituais, cerimônias; podem ser operações diversas como magias, consultas aos oráculos, aos deuses etc. (FOUCAULT, 2011, P. 11)

Esse exercício do poder através da manifestação da verdade permeia a instituição escolar e reverbera nos processos de subjetivação dos alunos.

É, portanto, neste horizonte de relações de poder que emerge o “aluno problema” como um “anormal” inventado - o “anormal” que não respeita as normas instituídas pela escola e por professores na sala de aula. Mas afinal, por que esse aluno precisa ser corrigido?

Quem deve ser corrigido se apresenta como sendo a corrigir na medida em que fracassaram todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se pode ter tentado corrigi-lo. O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação as técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. (FOUCAULT, 2011, p.73)

É interessante notar que os alunos que são cunhados como “problema” encontram-se, em sua maioria, estigmatizados a partir de marcadores sociais da diferença - são negros, pobres, homossexuais, adolescentes grávidas, filhos de pobres que vivem de “bicos”.



Esses são os alunos “anormais”, aqueles que não conseguem aprender no tempo certo aquilo que é prescrito pelo currículo e “repassado” pelo professor na escola.

Com o nascimento da Psiquiatria como disciplina, Foucault (2011) nos demonstra que houve um processo de medicalização do “louco”, ou do anormal, que não se sujeita às regras sociais. No campo escolar, há reverberações deste processo de medicalização através de uma psicologização do aluno pelos professores e profissionais da escola: o aluno que não aprende no tempo certo, é logo “diagnosticado” com algum problema - como hiperativo (esse é o clássico!), distúrbio de atenção, etc. - e logo seus pais devem ser chamados para buscar auxílio profissional.

Em um artigo, no qual retoma alguns conceitos de Foucault no seu pronunciamento à aula inaugural no *Collège de France* denominado “A ordem do discurso”, Sommer (2007) deixa guiar-se pela “hipótese de que há certa ordem do discurso escolar. Quer dizer, há determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares”. (p. 58).

A este respeito convém trazer para esta reflexão as contribuições de Nogueira (2013, p. 207) para quem:

Esta normatização do aluno insere-se num contexto social e histórico, quando descrevemos os alunos, ou fazemos avaliações de seu comportamento, devemos problematizar em que condições concretas de sociedade foram construídas nossas crenças, pensamentos, valores e normas, que consideramos naturais ou universais a ponto de não mais questioná-las.

Essas práticas inscritas na ordem escolar permitem afirmar a produção de subjetividades e a formação de corpos dóceis e disciplinados:

A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando

faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. e esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (LARROSA, 1994, p. 43).

Ao estabelecer e distinguir o que é o normal do anormal, a escola acaba não promovendo uma educação para a qual os dispositivos legais afirmam, enquanto seu destino e finalidade: um aluno crítico, autônomo e emancipado que respeite as diferenças intrínsecas aos humanos, tendo em vista que “o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou coisa./ Ninguém é igual a ninguém./ Todo o ser humano é um estranho ímpar” (Drummond) trabalhar com as diferenças e desconstruir o discurso da unidade padronizadora é um dos grandes desafios para os profissionais da educação que produzem o cotidiano da escola.

Seguindo este caminho de uma ontologia do presente, vivemos tempos temerosos no Brasil. Visualiza-se um contexto político contido na agenda neoliberal de queimar na fornalha do capital internacional os trabalhadores, com a destruição de direitos conquistados, congelamentos de investimentos públicos, arrocho salarial, intervenções das forças armadas nos estados sob o pretexto de conter a violência que não mostra sinais de declive, pelo contrário. Aliado a isto, no campo social, percebe-se um tsunami ultraconservador que assola o país e no qual proliferam os discursos do ódio às minorias.

E quais foram as repostas neoliberais a tudo isso?

A “solução” neoliberal consiste em radicalizar os nexos entre a educação e suas funções puramente econômicas. Num cenário político em que os interesses das grandes corporações são declaradamente prioritários, a educação deve, reconhecidamente, estar voltada para esses interesses. A educação é redefinida como uma mercadoria cuja produção deve atender as precisas especificações de seu usuário final: a empresa capitalista. Nessa perspectiva, não se problematizam nem a natureza do trabalho capitalista, nem a concepção de educação daí derivada. (SILVA, 1999, p. 75)

A par disso, a educação não passaria incólume. Tendo em vista se tratar de uma política fundamental do estado neoliberal, a educação vem passando por grandes reformas nas últimas décadas, principalmente nos países chamados emergentes, no qual, seguem as orientações de organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial.

Lopes (2012) afirma que as políticas educacionais nacionais ganham centralidade na década de noventa no Brasil. A emergência de tais políticas estava consoante com a agenda neoliberal de reforma social e, na qual, as escolas estavam como um dos palcos fundamentais para implementá-las, visto que é uma das instituições do estado em que o sujeito passa uma parte considerável do tempo de sua vida.

### **1. 1 Das teias narrativas que motivaram o estudo**

*“No dia seguinte ninguém morreu.”*

É assim que José Saramago inicia a sua obra “As intermitências da morte”. Como é típico em seus livros, não há uma linearidade no enredo. Neste caso, a primeira frase anuncia a trama da narrativa, que tem como mote a greve da morte. A partir do primeiro dia do ano, ninguém mais morreria. “O facto, por absolutamente contrário as normas da vida, causou nos espíritos uma perturbação enorme...” (SARAMAGO, 2002, p.2).

Com o sarcasmo que lhe é peculiar, Saramago nos presenteou com uma narrativa que permite reflexões sobre a morte, a celebração da vida e o amor (ou desamor) dos seres humanos. Critica a igreja, os governos e a hipocrisia reinante na sociedade neoliberal consumista e preocupada com valores fúteis que quebram o laço que une nossas existências: o amor.

Saramago (2002) desconstrói a noção de morte como algo apenas natural, mas um evento também construído socialmente e que serve como mais um dispositivo de controle da sociedade, determinando formas de condutas do corpo. Com um pouco de exercício de imaginação, podemos pensar o quanto o fim da morte representaria um, de fato, problema para governos e igreja que são instituições de subjetivação de normas e controle para formação de corpos dóceis. O aumento da população representaria um distúrbio na biopolítica.

Seguindo este pensamento, tudo que existe é uma invenção. Foucault (2000a) nos permite supor desta forma ao realizar a arqueologia para escavar saberes e mostrar que ao “limparmos o palimpsesto” veremos que os discursos emergem num dado contexto histórico e são frutos das relações de poder em

que uma minoria determina o que é normal e como se transforma em algo naturalizado.

Nesse sentido, devemos também pensar a educação como criação humana, que é histórica, social, cultural, política e, principalmente, contraditória. Assim, a educação, sobretudo em sua versão escolar, também é um construto cultural inventado. No entanto, a visão determinista da história que afirma que há uma linearidade sucessiva e uma força que conduz a história de forma férrea e inexorável que tem caracterizado o estágio atual do capitalismo: o neoliberalismo que “Socialmente [...] conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria”. (ANDERSON, 1995, p.06). A escola, portanto, está mergulhada nestas contradições. O neoliberalismo, ao mesmo tempo que tem suas raízes em determinadas concepções econômicas, está para além disso e opera como projeto de sociedade que subjetiva e opera modos discursivos de naturalização do social ao operar para moldar condutas.

A questão do direito à educação como condição para civilização do ser humano, na verdade neoliberal, implica na formação humana para o capital. Nessa perspectiva, as estatísticas geradas através de dados obtidos com avaliações nacionais<sup>1</sup> dão conta que diversos alunos no Brasil estão fora da idade versus série e com sérios riscos de abandonar os estudos.

Nestes termos, diversos projetos educacionais já foram implantados no Brasil com a finalidade de reduzir a defasagem idade-série. Em outras palavras, são projetos conhecidos como de aceleração e tem como intuito reduzir “o fracasso escolar”. De acordo com Sampaio (2000, p. 61) “[...] o pretendido foi simplesmente acelerar para descongestionar o fluxo dos alunos por série, atingindo assim redução dos índices de fracasso e economia de recursos [...]”.

Seguindo essa lógica, a Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (SEDUC) implantou em sua rede um projeto de redução da distorção idade x ano, denominado de “MUNDIAR” que tem como “propósito a

---

<sup>1</sup> A PROVA BRASIL acontece a cada dois anos e consiste numa avaliação de Língua Portuguesa e Matemática e é parte do instrumento utilizado pelo INEP para apurar o Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) junto com as estatísticas de evasão e repetência e que se revela como um dispositivo de controle social acerca da qualidade da educação no Brasil.

aceleração da aprendizagem dos alunos em distorção idade-ano que se encontram matriculados regularmente nos níveis fundamental (6º e 7º ano) e médio (1º ano)” (PARÁ, 2013. p. 1). O referido projeto utiliza como metodologia a telessala, na qual consiste que um professor, chamado de unidocente, atua como mediador entre os alunos e a proposta pedagógica.

O referido projeto para o Governo Estadual representa um novo direcionamento em relação aos índices de reprovação e evasão escolar. Em linhas gerais, restringe o tempo de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio daqueles alunos que não o fizeram na idade certa. Porém, esse dispositivo da aceleração da aprendizagem demonstra uma desresponsabilização do governo com a educação, pois representa o escamoteamento da certificação em massa sem a garantia de qualidade capaz de oportunizar a esses jovens não só a formação voltada para o desenvolvimento cognitivo, psíquico, afetivo e moral, mas também para sua inserção no mercado de trabalho.

É válido ressaltar que este projeto da Secretaria Estadual de Educação do Pará conta com o apoio da Fundação Roberto Marinho que disponibilizou para as escolas, as aulas em DVD além das televisões de LED. No site da Fundação o programa é descrito da seguinte forma:

A partir de um currículo único, de abrangência nacional, o Telecurso incorpora características regionais e locais à dinâmica das aulas, de maneira que o estudante descubra novas situações de aprendizagem a partir da sua experiência de vida. A metodologia Telessala reúne um conjunto de ações (como formação continuada de professores, acompanhamento pedagógico e avaliação) que garantem resultados bem-sucedidos em diferentes contextos. (disponível em [www. Fundaçãorobertomarinho.com.br](http://www.Fundacaõrobertomarinho.com.br))

A presente proposta de pesquisa propôs - se, portanto, a problematizar essa prática de aceleração denominada de Mundiar e seus efeitos na produção de subjetividades dos alunos, os quais se encontram nesta trama educativa denominada de aceleração da aprendizagem e que são sujeitos cujas narrativas se enredam para situações de exclusão social e vítimas de preconceito, visto que em sua maioria são alunos com trajetórias de repetência, abandono e situações dramáticas em seu meio social.

Ao escolher esta problemática de estudo surgiu a seguinte indagação: por que estudar/debater acerca de alunos estereotipados como “problemas, fracassados”? alunos que a escola (de forma oculta?) busca resgatar (docilizar?!).

Durante alguns anos na prática escolar, como profissional da educação, foi possível perceber essa materialização da expulsão e naturalização deste fato pela escola. O termo fracasso escolar aparece frequentemente nos discursos dos profissionais da educação para justificar que o fracasso é do aluno e de sua origem social (juízos de valor?)

A trajetória de vida e, também, minha inserção na academia sempre se friccionaram com os sujeitos materializados no discurso da exclusão social. Assim, a lente que subsidia a incursão pessoal neste debate está relacionada à condição de profissional que vivenciou essa proposta de projeto, suas contradições e limitações.

Problematizar o currículo, então, a partir de saberes-poderes vinculados ao Projeto Mundial implica reconhecer a relevância deste debate na atual conjuntura que a sociedade brasileira se encontra. Uma conjuntura marcada pela marginalização de determinados grupos sociais, marcadamente negros, homossexuais, adolescentes mães solteiras, que se evidencia nas mais diversas formas, com destaque para aquelas praticadas no contexto escolar.

Assim, a relevância social dessa proposta de investigação e pesquisa se fundamenta na necessidade de se refletir acerca de projetos de intervenção no contexto da escola que pouco contribuem para debater a perspectiva da diferença inerente que nos constitui. Desvendar estas forças mantenedoras do *status quo* social implica em dar respostas àqueles que por décadas vem sofrendo processo de exclusão social e tem seus corpos submetidos a processos dessubjetivantes que naturalizam essa exclusão.

Em tempos onde a evasão e a distorção idade versus série são consideradas entraves aos sistemas educativos e cuja correção se dá a partir de propostas de aceleração da aprendizagem - agregar debates teóricos relacionados a estas temáticas, sobretudo no que diz respeito a essa “nova” proposta do Governo do Estado do Pará representa o refinamento da nossa condição de sujeito crítico-reflexivo que pensa a educação como um constructo cultural.

Conseqüentemente, a relevância acadêmica constitutiva desta proposta de pesquisa representa a ampliação do que já vem sendo discutido academicamente em termos de aceleração da aprendizagem e suas implicações socioeconômicas.

A par disso, a presente pesquisa teve como ponto de partida para o questionamento que orientou essa investigação: Como operam os dispositivos curriculares do Projeto Mundiado na correção do fluxo escolar e seus efeitos na subjetividade dos alunos atendidos?

Para dar conta desse questionamento, balizei como objetivos: 1 - Investigar os modos de subjetivação do currículo *Mundiado* ou seja, como os corpos estão sendo moldados para determinadas condutas; 2- Investigar os poderes-saberes que possibilitaram a invenção do aluno com distorção idade x série

## 1.2 Os (des) caminhos metodológicos: novas lentes analíticas

*Não tenho um método que aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. [...] Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos. (FOUCAULT, 2003, p. 229).*

A modernidade iluminista buscou enquadrar, enformar, homogeneizar um tipo de sujeito que teria seu núcleo na razão. O núcleo do sujeito, em alusão mesmo a gramática normativa, é o alvo da racionalidade iluminista em oposição ao sujeito desejante e movido pela animalidade. Em suma, o objetivo da modernidade é transformar, moldar esse sujeito ideal. Mas ideal para que? Ou para quem?

Todavia, por mais que se enquadre esse “sujeito” em formas idealizadas, ele resiste, flui, escapa pelos espaços. Ou como o verso de Florbela espanca é “fumo leve que foge entre os meus dedos!...”.

Então, qual caminho para observar esse sujeito fugidio a partir da operacionalização do currículo Mundiado?

O pressuposto é, entretanto, sempre o mesmo: que existe algo como um núcleo essencial de subjetividade que pode ser pedagogicamente manipulado para fazer surgir o seu avatar

crítico na figura do sujeito que vê a si próprio e à sociedade de forma inquestionavelmente transparente, adquirindo, no processo, a capacidade de contribuir para transformá-la. (SILVA, 2000, p. 13)

Pensar o método remete a uma das bases da ciência moderna. Nesta perspectiva remete a um pensamento rígido, fixo e racionalizado; em outras palavras: neutro e objetivo. Os caminhos elaborados por outros pesquisadores (VEIGA-NETO, 2003; PARAÍSO, 2012) que se situam na linha epistemológica do pós-estruturalismo mostram que não há um “método” unívoco e homogêneo que os demais pesquisadores devem seguir.

De acordo com Paraiso (2012, p. 24, 28):

As teorias pós-críticas não possuem um método recomendado para realizarmos nossas investigações. Dedicamos esforços para construirmos nossas metodologias, então, porque sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos. [...] Sabemos, assim, por um lado, que tudo aquilo que estamos lendo, vendo, sentindo, escutando e analisando pode e deve ser interrogado e problematizado, porque podemos mostrar ‘como os discursos se tornaram verdadeiros’, quais foram as relações de poder travadas, quais estratégias foram usadas, que outros discursos foram excluídos para que estes pudessem ser autorizados e divulgados.

Nesse sentido, busco agora discutir dois importantes deslocamentos conceituais urdidos como metodologias para construção do presente trabalho.

Genealogia e etnografia: um diálogo possível?

*O século XXI será foucaultiano.*

*Deleuze.*

Uma das ferramentas que Foucault utilizou para suas pesquisas foi a genealogia. Inspirado na filosofia de Nietzsche, a genealogia foucaultiana não tem como interesse a busca de uma origem, como se poderia pensar pela etimologia da palavra. Nem tampouco a busca interminável de precursores. Para Ele:



A história ensina também a rir das solenidades da origem. A alta origem é o “exagero metafísico que reapareceu na concepção de que o começo de todas as coisas se encontra no que há de mais precioso e de mais essencial”. Gosta-se de acreditar que as coisas no início se encontravam em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã. A origem está sempre antes da queda, antes do corpo, antes do mundo e do tempo; ela está do lado dos deuses, e para narrá-la se canta sempre uma teogonia. Mas o começo histórico é baixo. (FOUCAULT, 2015, p. 59)

Para Gregorin (2017) Foucault estava preocupado em realizar uma ontologia crítica do presente. Em outras palavras, quais os processos de subjetivação e objetivação nos torna o que somos hoje. Para tal, ele realiza um percurso histórico de emergência de saberes (arqueologia) e pela genealogia dos poderes.

Contudo, não trata a história seguindo uma linearidade: estudar o passado para desvendar o presente e prescrever o futuro. Não era essa sua intenção, mas sim estudar o presente nas discontinuidades históricas, nos processos de ruptura que são os imperativos históricos que vão criar os microdispositivos para pensar nossa contemporaneidade. Segundo ele, “a emergência é, portanto, a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua juventude. (FOUCAULT, 2015, p. 67)

A genealogia seria, portanto:

[...] com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal, e científico. A reativação dos saberes locais – menores, diria talvez Deleuze – contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder, eis o projeto dessas genealogias desordenadas e fragmentárias. (FOUCAULT, 2015, p. 270).

Neste sentido, é em sua obra *vigiar e punir* (2014), por exemplo, que o filósofo nos mostra, através de fartos documentos e acontecimentos históricos, que passamos de uma sociedade punitiva, na qual eram comuns espetáculos públicos de punição dos condenados, para uma sociedade disciplinar.

Na sociedade punitiva o corpo era o alvo principal do apenado. A passagem para sociedade disciplinar, então, deixou de agir sobre o corpo?

O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial) volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo. (FOUCAULT, 2015, p. 65).

Desta forma, a sociedade disciplinar não deixou de agir sobre o corpo, mas fabricou técnicas sutis para controlá-lo. As instituições, por exemplo, como a prisão, o manicômio, a escola e outros realizam de forma microscópica o controle dos corpos. São nos corpos que são produzidas as subjetividades. Não à toa, a escola possui todo um ordenamento do tempo e do espaço que visa agir, vigiar e punir o corpo.

Para alcançar o intento de uma ontologia histórica do presente no âmbito escolar, isto é, como é a escola hoje? Além da genealogia, apoiei a pesquisa na etnografia. No entanto, Caldeira e Paraiso (2016) ao discutir pesquisas acerca do currículo na perspectiva foucaultiana, colocam sob rasura o uso da etnografia. “Isso porque é preciso fazer escolhas cuidadosas, arranjos arriscados e recortes precisos para não fazermos junções teórico-metodológicas indefensáveis”. (CALDEIRA E PARAISO, 2016, p.756).

As autoras alegam que a etnografia educacional possui uma forte vinculação com o estruturalismo e que poderia ser contraditória numa pesquisa envolvendo conceitos de base foucaultianos. No entanto, elas enfatizam que a etnografia é de grande utilidade nas pesquisas do cotidiano por permitirem a produção de informações úteis ao pesquisador. Elas sugerem que o pesquisador realize uma *bricolagem*, isto é, urdir uma teia que possa ligar à perspectiva de Foucault a etnografia. Pensando desta maneira, a etnografia permitiria incursão no campo de estudo para a observação dos alunos e dos profissionais escolares, seus discursos e suas representações de ser um aluno Mundiado.

Então, para escavar essas vidas, adotou-se também a perspectiva etnográfica, no sentido de possibilitar “enxergar” suas vidas, seus modos de exercício de si através da lente da etnografia para mostrar a potência que estes relatos podem representar para discutir possibilidades outras de currículo.

Para Mattos (2011, p. 30):

Na atualidade, a etnografia, no campo da antropologia, não pretende “tornar familiar o exótico” cuja exotividade, mas que intrigar ou atrair, objetiva fazer o leitor pensar: “eu nunca tinha pensado que a etnografia significasse isso ou que desse margem a essa interpretação”. Trata-se de adotar um recurso metodológico de estranhar, distanciar-se das regras, da visão de mundo e das atitudes legitimadas pela sociedade e por suas instituições, tirando estas da opacidade em que a cultura as coloca.

E a própria autora esclarece mais adiante o grande número de instrumentos que a etnografia comporta para coleta de dados:

Um dos instrumentos que parecem vir para ficar é a etnografia visual (uso de vídeo, TV, jornais, fotografia, pinturas, imagens em geral) auxiliada pelo uso do microcomputador. O uso de vídeo ganha cada vez mais espaço como instrumento recorrente na pesquisa de um modo geral e, particularmente, na pesquisa educacional, especialmente na coleta de dados no contexto escolar. Seu objetivo é contribuir para um maior entendimento das ações ocorridas em um evento interativo. As cenas rotineiras tornam-se, por vezes, invisíveis às observações comuns da etnografia, isto é, os instrumentos por ela utilizados para coletar e analisar os dados — imagem — surgem como alternativa para tornar mais visíveis as rotinas a serem estudadas, além de permitir, tanto ao pesquisador quanto aos participantes da pesquisa, a tomada de consciência sobre a necessidade ou não de uma mudança de rotina (MATTOS, 2011, p. 32).

O caminho, dessa forma, da genealogia e da etnografia está consonante com os objetivos deste percurso de pesquisa que pretendeu dialogar com várias possibilidades como, por exemplo, a Literatura (pela verossimilhança com o real) e a Filosofia (a partir das ferramentas de Foucault), como formas de potencializar o currículo numa perspectiva que não tenha prescrições fixas, fechadas e nem de falar *pelo* outro, mas *com* o outro, dando voz às pessoas silenciadas e invisibilizadas no cotidiano escolar.

No percurso realizado nas atividades de campo da pesquisa surgiu a necessidade de estudar mais documentos como os livros de ocorrências no qual são registrados os comportamentos dos alunos e que se mostrou de grande valor, pois a observação desse material serviu de base para “enxergar” como vai emergindo o aluno problema. Outro documento que foi importante

para os trabalhos foi o projeto político pedagógico da escola por conter vários dispositivos de controle e formas de discursos de saber-poder que servem de base para as punições dos alunos *anormais*.

O estudo de campo foi realizado numa escola cunhada como de periferia em Belém do Pará e atravessada por várias questões sociais, culturais e políticas que são marcadores da diferença dos alunos atendidos pelo projeto Mundiar.

Ao trilhar o caminho, o pesquisador deve inquirir e perquirir, sondar diversas possibilidades de aproximação do “objeto” de sua pesquisa. No caso da pesquisa acerca da subjetivação operada pelos currículos. No caso desta pesquisa, é necessário construir as pontes para pensar nesses dispositivos que operam para criar, definir, moldar os modos de existência e performatividade dos alunos. Em outras palavras tecnologias do eu que operam os corpos dóceis.

No caso da presente pesquisa, que escavou e investigou a vida de “alunos infames” que foram cunhados como “problemas” e transformados em anormais, é preciso o contato com os documentos que criam o projeto “Mundiar” para analisar discursivamente o tipo de sujeito que objetiva construir. Mas, para além disso, é preciso adentrar na vida desses “infames” e (re) construir as narrativas que permitam analisar essa performatividade de aluno “mundiado”

Neste sentido, Cardoso (2014) ao pesquisar sobre a envelhencia gay numa região do arquipélago marajoara nos fornece pistas para pensar num caminho para escavar essas existências infames que esbarraram no poder e são rotulados como “problemas”. Assim:

O percurso epistemológico e o roteiro investigativo aqui adotados desenham percursos etnográficos variados na pesquisa da diversidade (outro, alteridade) e possibilitam um entendimento crítico substantivo acerca da homossexualidade masculina envelhente, delineando uma antropologia das experiências marginais que dimanam dos arquivos biográficos da vida de “homens infames”, as quais passariam despercebidas, se não fosse, justamente, o seu modo de vida não convencional e sem nenhum termo correlato para exprimir o acontecimento ético/estético de ser velho e gay. (CARDOSO, 2014, p. 39).

Seguindo este caminho proposto pelo autor, é preciso retirar estas narrativas da escuridão em que estão escondidas/silenciadas e irromper para potencializar os currículos a partir de suas infâmias e abjeções. Pois ao esbarrarem contra o poder instituído e as verdades escolares, tornaram-se os alunos “problemas”.

Mas, então, qual a razão destes alunos serem considerados “problemas”? Foucault nos fornece uma luz:

Para que alguma coisa delas chegue até nós, foi preciso, no entanto, que um feixe de luz, ao menos por um instante, viesse iluminá-las. Luz que vem de outro lugar. O que as arranca da noite em que elas teriam podido, e talvez sempre devido, permanecer é o encontro com o poder: sem esse choque, nenhuma palavra, sem dúvida, estaria mais ali para lembrar seu fugidio trajeto. O poder que espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante, em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e que as marcou com suas garras, foi ele que suscitou as poucas palavras que disso nos restam; seja por se ter querido dirigir a ele para denunciar, queixar-se, solicitar, suplicar, seja por ele ter querido intervir e tenha, em poucas palavras, julgado e decidido. (FOUCAULT, 2000, p. 4)

É imperativo, segundo esta linha de pensar, construir alternativas e articulações metodológicas entre os currículos oficiais previstos em programas de aceleração.

Acerca desta articulação, o pensamento de Maués (2006 p. 1-3) nos esclarece que:

As escolas e os currículos como artefatos culturalmente constituídos a partir de processos de ordenação, hierarquização e representação, são instados a lidar com as diferentes representações da diferença. O conhecimento produzido no campo educacional é igualmente desafiado a constituir movimentos do pensamento capazes de abarcar, em sua complexidade, esses desafios contemporâneos. Faz-se evidente, portanto, a necessidade de constituição de articulações teóricas e metodológicas que possibilitem vislumbrar outras formas de tratamento educacional e curricular do conjunto das diferenciações que tonalizam as vidas dos sujeitos envolvidos nas práticas de escolarização ou em outras ambiências sociais onde a identidade e a diferença são, também, produzidas. [...] A perspectiva pós-estruturalista enfatiza o currículo como prática cultural e como prática de

significação, assumindo em seu papel constitutivo e não apenas determinado, posicionando-se de modo contrário a uma epistemologia realista e reflexiva do conhecimento.

Então, para escavar essas vidas, adotou-se etnografia, no sentido de possibilitar “enxergar” suas vidas, seus modos de exercício de si e suas práticas de resistência através da lente da etnografia para mostrar a potência que estes relatos podem representar para discutir possibilidades outras de currículo.

No percurso realizado nas atividades de campo da pesquisa surgiu a necessidade de estudar mais documentos como os livros de ocorrências no qual são registrados os comportamentos dos alunos e que se mostrou de grande valor, pois a análise desse material serviu de base para “enxergar” como vai emergindo o aluno problema. Outro documento que foi importante para os trabalhos foi o Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPPE) por conter vários dispositivos de controle e formas de discursos de saber-poder que servem de base para as punições dos alunos *anormais*.

O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir das observações e diálogos os alunos que frequentam uma das turmas do projeto que funcionam na escola no turno da manhã e que na maioria é composta de negros, homossexuais, adolescentes grávidas, jovens envolvidos com a criminalidade... e também com professores, e profissionais da escola. Além da análise de documentos que criaram o Mundiari e os livros de ocorrências.

## 2 - A SOCIEDADE PANÓPTICA E OS DISPOSITIVOS DE CONTROLE DOS SUJEITOS

Neste capítulo o intuito é discutir as formas de controle e disciplina na atualidade, evidenciando as instituições como a escola na vigilância das condutas e dos corpos a partir do conceito de Panóptico utilizado por Foucault e em diálogo com o livro de Saramago chamado *Ensaio sobre a cegueira*.

### 2.1 – Da morte do sujeito à como nos tornamos quem somos?

Como será possível? Este velho santo, na sua floresta, ainda não soube que Deus está morto!  
Nietzsche, Assim falou Zarathustra.

Foucault (2015) inspirou-se em Nietzsche para realizar sua genealogia do poder. Foi justamente seguindo a ideia da epigrafe acima que Foucault (2000a) anunciou a morte do sujeito. O movimento realizado pelo Filósofo francês implode o sujeito da modernidade que é colocado como racional, de acordo com o Iluminismo, dotado de direitos e de liberdades ou emancipado.

Em outras palavras, para Foucault (2000a) não há o sujeito como algo universal e que sempre existiu da mesma maneira em diferentes épocas, mas que esse sujeito foi inventado pela modernidade e forjado por práticas discursivas que o moldam através das instituições (escola, fábrica, exército) e dos saberes (psiquiatria, medicina, pedagogia), isto é, existe o sujeito num dado contexto histórico.

Assim, ao discutir a emergência das ciências humanas em *As palavras e as coisas* o filósofo Francês afirma:

O campo epistemológico que percorrem as ciências humanas não foi prescrito de antemão: nenhuma filosofia, nenhuma opção política ou moral, nenhuma ciência empírica, qualquer que fosse, nenhuma observação do corpo humano, nenhuma análise da sensação, da imaginação ou das paixões, jamais encontrou, nos séculos XVII e XVIII, alguma coisa como o homem; pois o homem não existia (assim como a vida, a linguagem e o trabalho); e as ciências humanas não apareceram quando, sob o efeito de algum racionalismo

premente, de algum problema científico não-resolvido, de algum interesse prático, decidiu-se fazer passar o homem (por bem ou por mal, e com maior ou menor êxito) para o campo dos objetos científicos — em cujo número, talvez, não esteja ainda provado que seja possível incluí-lo de modo absoluto; elas apareceram no dia em que o homem se constituiu na cultura ocidental, ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e o que se deve saber. [...] Certamente, não resta dúvida de que a emergência histórica de cada uma das ciências humanas tenha ocorrido por ocasião de um problema, de uma exigência, de um obstáculo de ordem teórica ou prática; por certo foram necessárias novas normas impostas pela sociedade industrial aos indivíduos para que, lentamente, no decurso do século XIX, a psicologia se constituísse como ciência; também foram necessárias, sem dúvida, as ameaças que, desde a Revolução, pesaram sobre os equilíbrios sociais e sobre aquele mesmo que instaurara a burguesia, para que aparecesse uma reflexão de tipo sociológico. (FOUCAULT, 2000a, p. 475).

Seguindo esse caminho, a liberdade e a igualdade, símbolos das revoluções burguesas e do ideal iluminista, são ilusões no sentido que, assim como o poder, são exercitadas, ninguém, portanto, a detém como uma essência. Assim, a partir da genealogia da analítica do poder efetuada por Foucault (2015), veremos que os indivíduos não são livres: são efeitos de práticas discursivas que determinam o que pode ou não ser dito em uma determinada época histórica:

As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõe e as mantêm. (FOUCAULT, 1997, p. 12).

Isto posto, Foucault “se dedica a mostrar como esse poder se exerce sobre o indivíduo com o objetivo de conhecimento exaustivo de sua interioridade, da produção de sua verdade subjetiva, através das técnicas da confissão, do exame de consciência” (MACHADO, 2015, p. 31).

Diante do exposto Bauman (2001) no seu livro *a Modernidade Líquida* traz esses pontos para o debate sobre a modernidade. Alude que “após a Segunda Guerra Mundial, sucedeu-se as décadas gloriosas.” Numa sociedade



rica e gloriosa por que devemos falar em libertação? Mais ainda em emancipação humana?

Assim temos não o sujeito emancipado e racional, mas produzido pelas tecnologias do poder que geram formas de subjetividade, isto é, de exercícios de si. Desse jeito

A liberdade é uma prática, sua condição são pessoas no exercício de sua liberdade. Liberdade não só como a opção ou escolha "de", mas como expressão, materialização. Pensando na forma política que essa concepção assumiria na realidade, tomamos emprestada uma análise de Foucault (1994 p. 344, tradução e grifo nossos) quanto ao movimento polonês Solidariedade: 'Mas o que há de notável em toda a história do movimento Solidariedade, é que não se lutou somente por liberdade, democracia, uso dos direitos fundamentais, mas 'através' do uso de direitos, da liberdade e da democracia. A forma do movimento e a sua finalidade coincidem'. A liberdade não seria um sentimento ou um estado de espírito; mas, fundamentalmente, efetividade política e social. Ainda podemos acrescentar, a liberdade não é meio para um fim, no sentido que não haveria um lugar terminal aonde ir, nem um tempo que lhe dispensaria existir. Nem tampouco, a liberdade é um meio nela mesma, num libertarismo desejante da vontade que serve apenas para saciar consumos de modos de vida, apresentados com tantos rótulos. A liberdade é vida ética de constituição de si e do mundo. (SAMPAIO, 2011, p. 84)

Nessa perspectiva, acerca da subjetivação, Cardoso Jr. (2005) Aponta uma mudança na trajetória do pensamento foucaultiano nos seus últimos escritos, principalmente quando o filósofo apresentou a obra *A hermenêutica do sujeito*. A questão do saber e do poder agora é acrescida de um questionamento acerca das práticas pelas quais nos tornamos quem somos: isto é como nos tornamos sujeitos.

O autor afirma que este momento criativo do pensador francês é interrompido por sua morte precoce. Justamente quando Foucault volta sua atenção para o sujeito. A partir desse momento as críticas a sua obra se exacerbam. Os críticos apontam uma incoerência no pensamento do filósofo francês, visto que antes anunciou a morte do sujeito e no final de sua obra volta sua atenção para forma como nos tornamos sujeitos.

Contudo, Para Cardoso Jr. afirma que este interesse de Foucault

Pelo sujeito não envolve apenas uma mudança temática, mas implica uma investigação que abre um novo domínio ontológico (uma *ontologia histórica*) o que poderia ser percebido de modo

cabal pela extensão do balizamento cronológico das pesquisas foucaultianas. De fato, a nova investida de Foucault, ao invés do tratamento secular [...] recua até a Grécia clássica. Isto porque Foucault encontra nos processos que constituem a subjetividade uma vigência milenar que envolve as formações discursivas da *episteme* moderna e os dispositivos de poder da sociedade na qual estamos ainda imersos, como se em nosso tempo repercutisse uma história muito mais longa: a história dos processos pelos quais nos tornamos sujeitos. (CARDOSO JR, 2005, p. 344).

O projeto empreendido, portanto, primeiramente mostra que o sujeito racional iluminista não existe. Esse sujeito que foi inventado na modernidade serviu aos propósitos do capitalismo através do ideal liberal. Depois o pensador francês efetua a análise de como efetivamente somos subjetivados através de saberes e instituições.

Projeto este que começou com seu pronunciamento inaugural no *Collège de France* realizado em 2 de dezembro de 1970, com o título “A ordem do discurso” e interrompido precocemente em 26 de junho de 1984. Foucault dedicou sua existência para mostrar como o sujeito é fabricado através dos discursos que moldam suas condutas através das instituições:

E a instituição responde: você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém. (FOUCAULT, 1996, p. 7)

A instituição que será objeto desta pesquisa será a escola, mais especificamente no seu envolvimento na produção de subjetividades/disciplinamento), qual seja, o currículo. E o percurso que será feito perpassa pelas ferramentas e pistas deixadas por Foucault para analisar a instituição escolar como uma engrenagem na formação do cidadão dócil e disciplinado na sociedade neoliberal. Tal análise terá como fim os dispositivos curriculares que atuam na produção de subjetividades na contemporaneidade, mais especificamente em torno dos sujeitos desajustados ou os anormais inassimiláveis ao sistema educativo, os alunos problemas que são forjados em projetos denominados de aceleração.

## 2.2 A produção de sujeitos individualistas

*Seria horrível, um mundo todo de cegos.*  
José Saramago.

Saramago (2002) escreveu um livro ao mesmo tempo provocativo e perturbador: *Ensaio sobre a cegueira*. Com metáforas aterradoras, ele desnuda o atual estágio do capitalismo e nos faz “enxergar” profundamente como isto tem produzido sujeitos individualistas, preocupados em saciar suas necessidades e desejos.

O mote da narrativa acontece no sinal de trânsito:

O disco amarelo iluminou-se. Dois dos automóveis da frente aceleraram antes que o sinal vermelho aparecesse. [...] Os automobilistas, impacientes, com o pé no pedal da embraiagem, mantinham em tensão os carros, avançando, recuando, como cavalos nervosos que sentissem vir no ar à chibatada. (SARAMAGO, 2017, p. 11)

É nesse cenário que o primeiro personagem é acometido pela “cegueira branca”. Penso que a escolha do trânsito como cenário de início da narrativa de Saramago não foi aleatória. Entendo que não há melhor alegoria para representar o individualismo da nossa sociedade que o trânsito caótico das grandes cidades, principalmente as Ocidentais, nas quais os indivíduos estão sempre apressados para se chegar ao seu destino e por muitas vezes “esquecem” do próximo realizando situações indevidas, não respeitando pedestres, ciclistas crianças e, quase sempre, justificando que “estão atrasados”.

A respeito destas subjetividades individualistas fabricadas no contexto que vivemos, Bauman (2001) denomina de “sociedade dos indivíduos”, pois se observa cada vez mais o ser humano mais preocupado consigo mesmo.

Num tempo em que as tecnologias de comunicação nos fornecem cada vez mais “olhos” para ver o mundo, contudo o “reparamos” cada vez menos.

A individualização chegou para ficar; toda elaboração sobre os meios de enfrentar seu impacto sobre o modo como levamos nossas vidas deve partir do reconhecimento deste fato. A individualização traz para um número sempre crescente de pessoas uma liberdade sem precedentes de experimentar –

mas (*timeos danaos et dona ferentes...*) traz junto a tarefa também sem precedentes de enfrentar as consequências. [...] Nosso tempo é propício aos bodes expiatórios – sejam eles políticos que fazem de suas vidas privadas uma confusão, criminosos que se esgueiram nas ruas e nos bairros perigosos ou “estrangeiros entre nós”. O nosso é um tempo de cadeados, cercas de arame farpado, ronda dos bairros e vigilantes [...] há um grande e crescente abismo entre a condição de indivíduos *de jure* e suas chances de se tornar indivíduos *de facto* – isto é, de ganhar controle sobre seus destinos e tomar as decisões que em verdade desejam. É desse abismo que emanam os eflúvios mais venenosos que contaminam as vidas dos indivíduos contemporâneos. Esse abismo não pode ser transposto apenas por esforços individuais: não pelos meios e recursos disponíveis dentro da política-vida autoadministrada. Transpor o abismo é a tarefa da política com P maiúsculo. (BAUMAN, p. 52-53, 2001).

A lucidez desses dois autores nos permitem pensar que vivemos essa cegueira branca no contexto e estágio atual da nossa sociedade. Senão vejamos: Assistimos pelos “olhos” da televisão a uma das maiores crises humanitárias de nossos tempos, com algum precedente na história com o holocausto. Vivenciamos as “guerras santas” ou civis em vários países do Oriente Médio e África, em que milhões de pessoas enfrentam o mar revoltado de *Poseidon* na esperança de alcançar a Europa. Milhares morrem no caminho. Na maioria crianças, já “*que o senhor da guerra não gosta de crianças*”<sup>2</sup>.

Os poucos refugiados que conseguem chegar às margens dos territórios dos países europeus encontram “muros” e “grades” cercadas de vigilância que ao menor sinal de transpor a cerca (como os cegos no manicômio) estão autorizados a expurgar o demônio com tiros de fuzil.

No contexto brasileiro assistimos estupefatos os graves atentados contra os direitos outorgados com muita luta através dos tempos: direitos trabalhistas, previdenciários, de saúde, educação e congelamento dos gastos públicos entre outras orquestradas por grupos conservadores a serviço do capital especulativo nacional e internacional.

A grande tese para respaldar esses ataques aos brasileiros tem sido a “crise” econômica mundial. “Apertar os cintos” para garantir um futuro prospero. No entanto, Bauman e Bordoni (2016) refutam essa tese e nos mostram que

---

<sup>2</sup> Trecho da música *a canção do senhor da guerra* da banda Legião Urbana do vocalista Renato Russo,

não se trata de uma crise passageira, mas de algo permanente, que apenas se renova, ou se transmuta quando ultrapassada e retorna com novas facetas.

Todas essas disputas refletem-se nas políticas sociais, incluindo, evidentemente, as políticas educacionais, no qual a escola torna-se um palco privilegiado dessa disputa, pois ela que deve produzir não apenas o trabalhador para o mercado, mais que isso, produzir o corpo-disciplinado, dócil para obedecer sem questionar.

Retomo, neste momento, o diálogo na cidade fictícia de Saramago (2017) para dialogar com Foucault (2014) das formas como é exercida a vigilância na modernidade para fabricar os corpos disciplinados e dóceis para não questionar as questões que foram expostas acima. Na cidade criada pelo escritor português, todos os cidadãos são acometidos pelo “terror branco”, exceto uma mulher. Eles são encarcerados num antigo manicômio sob vigilância permanente. Ela, então, passa a “enxergar” todas as mazelas humanas decorrentes do individualismo exacerbado com que os cegos se comportam: aliviar suas necessidades fisiológicas, a não preocupação com o outro, em outras palavras, na base do cada um por si.

Acerca desse manicômio, que se trata de uma metáfora microcós mica de nossa civilização ocidental e para o qual os primeiros cegos são encarcerados, é assim descrito pelo autor: “é o que apresenta as melhores condições, porque, a par de estar murado em todo o seu perímetro, ainda tem a vantagem de se compor de duas alas, uma que destinaremos aos cegos propriamente ditos, outra para os suspeitos...” (SARAMAGO, 2017, p. 46)

Os cegos são vigiados pelos soldados que ficam no corredor do muro que cerca o manicômio. De lá podem vigiar todos os cegos, que se sabem vigiados, mas não o local no qual se encontra o “olho” a vigiar-lhe.

Esse manicômio da cidade fictícia de Saramago guarda extrema relação com o panóptico descrito por Foucault na terceira parte de *Vigiar e Punir*. Nesse livro Foucault faz uma genealogia para mostrar o surgimento da prisão e dos modernos mecanismos de vigilância e disciplinarização dos corpos. Das execuções como espetáculo público sobre os corpos nasce o controle desse mesmo corpo pela vigilância constante. A punição torna-se mais sutil, o controle aumenta. E o Panóptico:

É a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. (FOUCAULT, 2014, p. 194.)

Tanto na descrição de Saramago do manicômio quanto no excerto acima do pensador francês temos a vigilância como ferramenta de controle dos corpos, isto é, “fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação [...] o Panóptico pode ser utilizado como máquina de fazer experiência, modificar o comportamento, treinar e retreinar os indivíduos” (FOUCAULT, 2014, p.197). Está, portanto, a serviço do exercício da disciplina que “supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplica” (FOUCAULT, 2014, p. 168).

Mas afinal, sempre existiu esse controle da sociedade? O próprio filósofo, utilizando sua ferramenta genealógica, responde que não. Essa vigilância é algo que emana da necessidade de controle das *hordas* que estavam migrando para as áreas urbanas no contexto de surgimento dos Estados-nação.

Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois polos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se 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 – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos, o nível da saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da

população. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. (FOUCAULT, 1988, p. 131.)

Esse poder sobre a vida que Foucault vai chamar de *biopoder*. Para este autor, foi esse controle sobre a vida que propiciou o desenvolvimento do capitalismo e das instituições que garantiram a sua manutenção, pois “O investimento sobre o corpo vivo, na sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento. (FOUCAULT, 1988, p. 133)”.

E esse biopoder, conforme vimos na citação, desdobra-se no que chamou de poder disciplinar – *anátomo-política*-que atua sobre o corpo dos indivíduos e na biopolítica que se exerce sobre a população. A biopolítica para Bert (2013, p. 128-129) “consiste em um conjunto de procedimentos referentes à população [...] essa relação entre o jurídico e os indivíduos é exatamente o lugar onde se promove a normalização moderna que assume a forma de um controle dos costumes, dos espíritos, dos corpos e das populações”.

O biopoder, e seus desdobramentos de técnicas de poder de controle da vida consubstanciadas na disciplina e na biopolítica, que Foucault vai configurar o que chamou de *Governamentalidade*.

Nunca a disciplina foi tão importante, tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população. E gerir a população não queria dizer simplesmente gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente no nível de seus resultados globais. Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe.[...] Nasce então, a *Governamentalidade* e com essa palavra quero dizer três coisas. 1) o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança; 2) a tendência que em todo Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes; 3) o resultado do processo através do qual o estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI

estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. (FOUCAULT, 2015, P. 28-29)

Para Rondon-Filho (2011) o conceito de *Governamentalidade* em Foucault é uma forma de poder que tem o saber da economia política sua base e como instrumentos os dispositivos de segurança e guarda ligação com a *arte de governar*. De acordo com este autor o ato de governar, em Foucault, num primeiro momento, aponta seu olhar para o poder pastoral caracterizado pela relação do homem com Deus. Esse poder pastoral foi o grande pano de fundo para o surgimento da *Governamentalidade* no estado moderno por três coisas: “ 1) a salvação, fundada na lógica do mérito e do demérito; 2) a lei, que vai consubstanciar a servidão e 3) a verdade, revelada por meio do pastor” (RONDON-FILHO, 2011, p. 375)

Desse modo, com o desenvolvimento destes conceitos no seu pensamento, Foucault demonstra não se preocupar com uma essência de poder ou um lugar no qual possa ser encontrado. Para ele, o poder é algo que se exerce, que flui, não pertencendo, assim, a alguém, mas que se espraia por todo corpo social e, desta forma, quem o exerce, sofre-o também.

Essas conceituações foram de muita importância para desvelar os contornos do poder na sociedade moderna, entendida por Foucault como o presente, o vivido. Para Lima (2014, p. 46) “Foucault nos chama para uma análise do poder na sua dimensão microssociológica e produtiva, ou seja, os mecanismos de controle são antes de tudo produtivos, produzem sujeitos, fundam subjetividades”.

Todavia, à medida que os corpos escapam a esses mecanismos de controle que são inventadas, no momento que estes não são mais eficazes para governar as condutas, o processo de disciplinarização se refina, se transforma, se atualiza e se amplia.

Nesse sentido, no estágio atual de desenvolvimento da sociedade neoliberal, o panóptico se atualizou e ampliou-se. Já não é mais necessário manicomizar as pessoas ou encarcerá-las em celas para vigiar-lhes. A vigilância panóptica hoje é realizada por outras tecnologias: as câmeras de monitoramento, os radares, os GPS's instalados em celulares, relógios, televisores, entre tantas outras formas de controle mais sofisticados. O



Panóptico está mais refinado e, com isso, novas subjetividades estão sendo forjadas por novos controles das condutas. Para Deleuze estamos caminhando de uma sociedade disciplinar para uma sociedade do controle.

E pensando como o filósofo francês, para onde estamos caminhando? A ficção científica já imaginou as possíveis tecnologias de controle disciplinar do futuro, como no filme *MinorityReport – a nova lei* tendo Tom Cruise no papel principal. A história se passa em 2054. Os crimes e assassinatos foram banidos graças a tecnologias que são capazes de prever o futuro e punir os criminosos antes do delito consumir-se. Mas quando o chefe da polícia Jhon Anderton (Cruise) tem seu nome na relação de um crime que ainda acontecerá, ele foge e começa uma grande perseguição no qual são mostradas várias formas de vigilância da população, entre outras, a identificação pela íris através de sofisticadas câmeras.

Se realmente essas tecnologias controladoras e disciplinadoras existirão ainda não é possível afirmar, no entanto, a medicina, mais especificamente a engenharia genética, este futuro é um fato já presente. Vemos, por exemplo, que com um minucioso exame no DNA, o saber médico pode “diagnosticar” uma doença futura e possibilitar, inclusive, a retirada do órgão “adoecido” ou da parte do corpo que será “afetada”.

Assim como a sociedade, a instituição escolar também atualizou sua forma de controle dos indivíduos. No lugar de pilhas empoeiradas de relatórios em salas de arquivos fechadas e rastreadas por traças, surgem os armazenamentos de dados em nuvens, os censos escolares entregues as Secretarias de Educação e ao Ministério da Educação (MEC). Os relatórios acerca dos sujeitos escolares estão disponíveis a um polegar de distância.

### 3 O DISPOSITIVO DA ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Foucault não dedicou nenhum livro com intuito de elucidar o conceito de dispositivo enquanto ferramenta analítica. Além disso, tal conceito apareceu em certo momento de seu pensamento em substituição ao de positividade e que o

Dispositivo é um termo técnico essencial do pensamento de Foucault. [...] Generalizando posteriormente a já amplíssima classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo à capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc, cuja conexão com o poder e em certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - porque não - a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata - provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam - teve a inconsciência de se deixar capturar. (AGAMBEN, 2005, p. 11-13).

A par disso tal deslizamento do pensamento de Foucault, segundo Gregolin (2017) ocorreu na passagem da arqueologia dos saberes – no qual se debruçou em estudar as práticas discursivas de determinados campos que produzem subjetividades – para a genealogia do poder, período no qual se preocupou não apenas com o que os homens dizem [ou silenciam], mas o que os homens fazem. Em outras palavras, implicava solucionar o problema: como as subjetividades são produzidas?

Nesta perspectiva, como então compreender [explicar] este trampolim realizado por Foucault para chegar ao conceito de dispositivo, tão importante para este trabalho de pesquisa que utiliza as ferramentas do Filósofo? É mister, desta maneira, observar principalmente as suas entrevistas, oportunidade na qual buscou lançar as luzes para se entender o dispositivo. Sendo assim, no dispositivo

Tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os

elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação dessa prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. (FOUCAULT, 2015, p. 364).

Além deste caminho, outra possibilidade de entender o dispositivo é espreitar a compreensão de seus intérpretes. Desta maneira, um filósofo que dedicou um escrito para tratar do dispositivo foucaultiano foi Gilles Deleuze (1990). No seu texto intitulado *O que é um dispositivo?* Ele demarca o seu entendimento acerca deste importante instrumento de análise. Para ele “A filosofia de Foucault muitas vezes se apresenta como uma análise de ‘dispositivos’ concretos. Mas o que é um dispositivo? Em primeiro lugar, é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear” (DELEUZE, 1992, p. 155).

Neste sentido, o dispositivo é uma espécie de rede que interliga estes movimentos, instituições, leis, enunciados e intrinsecamente atrelados ao poder e produzindo saberes, respondendo, assim, a imperativos históricos.

Retomando Deleuze(1990). Na interpretação desse filósofo, o dispositivo engloba quatro dimensões; 1- As curvas de visibilidade; 2 – As curvas de enunciabilidade; 3 - As linhas de força; 4 – As linhas de subjetivação.

As duas primeiras dimensões são, segundo Deleuze (1990) as que Foucault destacou em primeiro lugar. Em relação à curva de visibilidade é o que está no foco da luz, aquilo que se ilumina e permite ser visto. Todavia, temos também as zonas de invisibilidade ou aqueles pontos que não iluminados tornam-se obscuros. As curvas de visibilidade, destarte, perscrutam, hierarquizam o que pode ser dito ou mostrado. A par disso, a visibilidade “não se refere à luz em geral que iluminara objetos pré-existentes; é formada de linhas de luz que formam figuras variáveis e inseparáveis deste ou daquele dispositivo [...] difunde ao distribuir o visível e o invisível, ao fazer nascer ou desaparecer o objeto que não existe sem ela” (DELEUZE, 1990, P. 155-156).

Pensando no dispositivo da aceleração da aprendizagem escolar [e, por conseguinte o Mundiar], as curvas de visibilidade lançam um feixe de luz, por

meio principalmente dos saberes estatísticos, no aluno cunhado como atrasado, isto é, em distorção idade x série que precisa ser acelerado por se encontrar em *situação de risco* de abandonar a escola. No entanto, deixa na penumbra que a preocupação gira em torno de problemas econômicos inscritos numa estratégia neoliberal de contenção de gastos e no Estado mínimo, desresponsabilizando com setores sociais como a educação.

A segunda dimensão do dispositivo apontado por Deleuze (1990) diz respeito às curvas de enunciabilidade ou aquilo que é dito obsessivamente e aquilo que é oculto pelo discurso. Pois

As enunciações, por sua vez, remetem para linhas de enunciação nas quais se distribuem as posições diferenciais dos seus elementos; e, se as curvas são elas mesmas enunciações, o são porque as enunciações são curvas que distribuem variáveis, e, porque, uma ciência, em um determinado momento, ou um gênero literário, ou um estado de direito, ou um movimento social definem-se precisamente pelos regimes de enunciações. (DELEUZE, 1992, P. 156)

Numa sociedade como a nossa, brasileira, é comum existir discursos afirmando que vivemos numa sociedade democrática de direitos e que podemos nos pronunciar da forma como quisermos. No entanto, há discursos que são controlados, interditados pelas diversas instituições sociais. Foucault (2001) nos mostrou isso na *História da Sexualidade I – a vontade de saber* quando discutiu o dispositivo da sexualidade - que existem verdades que podem circular a respeito de nossa sexualidade, mas em contrapartida outras que são silenciadas.

Na enunciabilidade do dispositivo da aceleração da aprendizagem é possível notar excessivamente o discurso da inclusão e do resgate em prol do aluno em vias de abandonar a escola por causa do seu *atraso escolar*. A aceleração da aprendizagem, então, permitiria, de forma messiânica, escolarizar os alunos e, assim, prepará-los para o mercado de trabalho.

Todavia, existem discursos silenciados ou escondidos nos quais somente um exercício de pensamento Hermenêutico nos possibilita visualizar uma educação mínima operacionalizada por um currículo voltado para o adestramento de habilidades e competências que supostamente formariam o aluno crítico.

As outras duas dimensões do dispositivo no entendimento de Deleuze (1990) são as linhas de força e as linhas de subjetivação. No que atravessa as linhas de força temos os jogos de poderes. Aquilo que Foucault (2001) chama de exercício do poder. “Onde há poder, há resistências”. E no dispositivo da aceleração da aprendizagem observam-se as linhas de força que produzem o aluno fracassado, em distorção idade x série com mecanismos sutis de controle que define aquilo que é normal, isto é, o bom aluno enquanto um governo de condutas operadas por tecnologias do eu. No entanto, no cotidiano escolar, e na pesquisa de campo isto ficou latente, este aluno resiste a estas flechas que penetram coisas e palavras.

A quarta dimensão seriam as linhas de subjetivação. Essas linhas são os efeitos dos jogos de poder do dispositivo, desse grande tecido que recobre ao imperativo para o qual emergiu. Dito de outra forma, aquilo que estamos nos tornando, nossas subjetividades. Para Deleuze (2005, p. 159) seria “uma linha de subjetivação é um processo, uma produção de subjetividade num dispositivo: ela está para se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou o faça possível”. Porém, nas linhas de subjetivação também encontramos as linhas de fuga que “é um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos: uma espécie de mais-valia. Não é certo que todo dispositivo disponha de um processo semelhante” (DELEUZE, 1992, p. 159). A subjetivação, portanto, atravessa o dispositivo.

Essas linhas de fuga por sua vez, urdem novos fios nesse tecido e fazem com que o dispositivo se transforme, não seja estático, pelo contrário, seja algo dinâmico e heterogêneo que transmuta pelos exercícios de poder e resistências.

Na pesquisa acerca do dispositivo da aceleração da aprendizagem pesquisado neste trabalho - *O Mundial* - professores, sindicatos, gestores e alunos mobilizam-se contra esse dispositivo, constroem as linhas de fuga. Por isso, para uma análise operada pela ferramenta do dispositivo é válido ressaltar que não existem identidades concluídas e sim movediças e que permitem gerar outras subjetividades para além daquela projetada inicialmente por rupturas e descontinuidades. O dispositivo, destarte, é um conceito muito importante para a genealogia do poder no pensamento do filósofo francês.

A par disso, o primeiro dispositivo analisado por Foucault (2001) como o lugar da invenção da subjetivação é a Grécia antiga, no qual destaca que os homens livres aprendiam a governar a si mesmos. Assim, as análises envolvendo processos de subjetivação aparece de forma pujante em seu livro *A Hermenêutica do Sujeito* e seguirá nos livros acerca da *História da sexualidade*. No entanto, “Brutalmente interrompida, a investigação de Foucault devia mostrar que os processos de subjetivação assumiriam eventualmente outros modos diferentes do modo grego, por exemplo, nos dispositivos cristãos, nas sociedades modernas, etc.” (DELEUZE, 1990, P. 160).

Nesta perspectiva, entender o projeto Mundiar contido nesse dispositivo de aceleração da aprendizagem nos coloca diante do desafio de entender toda essa rede que o envolve e as urdiduras que permitiram sua emergência - tendo em vista que os dispositivos emergem para responder a uma urgência histórica – e suas rupturas que permitem analisá-lo em seu presente.

Seguindo nesta discussão, em outra seção discuti o imperativo histórico de emergência do dispositivo escolar. Pensar na escola e nos currículos como uma grande maquinaria inventada para responder a uma urgência: o processo de industrialização capitalista e as novas classes sociais que surgiam [a burguesia e ligada a esta o proletariado] visto que o Brasil do início do século XX era eminentemente rural e que a educação escolar não era algo imprescindível neste contexto para grande parte da população. A educação escolar era privilégio de uma minoria que fazia parte da elite. Foi somente com o processo de deslocamento das pessoas do campo para cidade, tornando o país outrora rural em urbano que a educação escolar passa a ser vista e exigida como direito.

Retomei esta questão para discutir a urgência histórica que permite emergir o dispositivo da aceleração da aprendizagem na próxima seção.

### **3.1 O enigma da esfinge e o aluno em distorção idade x série.**

O enigma da esfinge é um dos episódios da *Tragédia de Édipo rei* de Sófocles (2005). Os pais de Édipo, Laio e Jocasta, consultaram o oráculo de Delfos para conhecerem o destino do filho. Ao saberem que o menino mataria

os pais, decidem matá-lo. Laio leva-o a um pastor e incumbe-lhe da tarefa de dar fim ao bebê. Sem coragem, o pastor pendurou-o pelos pés num galho de uma árvore acreditando que o bebê não sobreviveria.

No entanto, um casal ao passar pelo local, resgata e o adota como filho. Édipo sobrevive e o destino se cumpre. Ao matar o pai (sem saber!). Édipo vagou desesperado buscando uma forma de penitência. Nesse caminhar, depara-se com a esfinge – um grande monstro metade leão e metade mulher-que não permitia que os viajantes seguissem o caminho: *Ninguém passa sem antes decifrar meu enigma: decifra-me ou devoro-te.* (SÓFOCLES, 2005, p. 54) O viajante que não conseguia decifrar era devorado. O enigma: “qual animal que pela manhã anda com quatro pés, à tarde com dois e à noite com três?”. A resposta. “É o homem; na infância engatinha, na idade adulta anda ereto e na velhice apoia-se a um bastão”. E a temida esfinge se jogou do penhasco com a resposta certa de Édipo.

A retomada de uma tragédia grega tem um propósito. A educação escolar brasileira possui uma Esfinge em seu caminho. Um monstro que devora os que ousam atravessá-la sem decifrar seus enigmas. Trata-se do monstro [metaforicamente] cunhado como fracasso escolar. Mas ao contrário da Esfinge que se jogou do penhasco quando foi desvendado seu mistério, o monstro escolar permite a passagem de alguns que o decifram, mas deixa marcado muitos com um estigma, ou seja, a cunha de fracassado, de desajustado a idade x série.

O monstro do fracasso escolar é persistente e guarda íntima relação com o dispositivo de aceleração da aprendizagem, com o currículo escolar e na produção [e marcação] do aluno em distorção idade x série. E de que forma tudo isto se operacionaliza? É imperioso, neste momento, lançar mão, mais uma vez, da genealogia para demarcar as questões históricas que, no Brasil, tecem a rede que cingirá o aluno como *fracassado* [problema].

Para alcançar este intento, começo dialogando com um artigo de Gil (2018) acerca da reprovação escolar. Em consonância com o empreendimento proposto aqui da genealogia do dispositivo escolar, a autora argumenta que a reprovação tornou-se um problema político na educação escolarizada a partir de 1930 quando, então, surgiram as primeiras estatísticas acerca da *reprovação*, *repetência* e a *evasão* escolar. Desta forma, este seria o

imperativo histórico que permite, partindo para uma ontologia do presente, situar o aluno considerado em distorção idade x série no Brasil.

Assim, para a autora, as mudanças políticas e culturais da educação do início do século XX no Brasil – como a ideia de progresso no qual a educação era condição *sine qua non* – articularam-se e contribuíram significativamente para o surgimento do problema da reprovação escolar “como a afirmação da escola obrigatória, a definição do modelo escolar seriado e a primazia da homogeneidade das classes —, a existência de estatísticas sistemáticas e de melhor qualidade, após 1931[...]” (GIL, 2018, p. 1).

Deste modo, a estatística, junto à psicologia, passa a engendrar saberes que ensejam o debate acerca do fluxo de alunos ao longo da trajetória formativa escolarizada. Isso foi propiciado pelo aumento do número de matrículas verificadas no Brasil a partir da década de 30 do século XX que por sua vez passa a dar visibilidade para o fracasso escolar (GIL, 2018). É, então, com a produção de estatísticas mais *confiáveis* “que permitem ver as características do movimento dos alunos na escola, avaliar o ritmo de aprendizagem e estabelecer, a partir disso, padrões de normalidade” (GIL, 2018, P. 5).

Assim, diz Foucault (2015, p. 71) “O saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar”. Partindo desse argumento, a estatística passa a ser um importante agente de enunciabilidade do dispositivo da aceleração da aprendizagem, visto que [supostamente] apoia-se na universalidade dos números para descrever uma dada realidade de forma objetiva e neutra.

Contudo, Gil (2018, p. 5) diz que

As estatísticas estão longe de ter a neutralidade que frequentemente lhes é atribuída. Produzidas a partir de finalidades definidas por indivíduos determinados e restritas à possibilidade de apresentar apenas números constrangidos por categorias determinadas, as estatísticas mostram aspectos parciais da sociedade.

Diante do exposto, essa autora afirma que a preocupação com as taxas de reprovação – e conseqüentemente a evasão e repetência – emergem nesse período de 1930, no entanto, eram naturalizadas e, o principal argumento,



baseava-se numa inaptidão dos alunos oriundos das camadas populares em adaptar-se a educação escolarizada, privilégio de uma minoria neste período.

A partir, então, da emergência da reprovação como uma preocupação política, surgiram projetos que possuíam como pano de fundo a redução dessas taxas, como as mudanças curriculares e nas formas de seriação, como os ciclos escolares que proibiam [e ainda proíbem] a reprovação antes de uma determinada série, o que, por sua vez garante o fluxo dos alunos, pelo menos até determinado ponto da trajetória formativa escolarizada.

E no que tange ao dispositivo da aceleração da aprendizagem? Este dispositivo guarda íntima relação com a questão da reprovação e fluxo dos alunos. A aceleração da aprendizagem, portanto, foi um dispositivo que surgiu para responder a uma urgência histórica da modernidade: a questão do fracasso escolar, cuja preocupação residia no fato da desistência [ou expulsão] desses alunos da escolarização obrigatória no Brasil pelas vias da reprovação e da evasão cujos índices elevados [supostamente] colocariam em risco o desenvolvimento do país.

Não obstante, Lopes (2012) afirma que as políticas educacionais nacionais ganham centralidade na década de noventa no Brasil. A emergência de tais políticas estava consoante com a agenda neoliberal cuja visão determinista da história caracteriza o estágio atual do capitalismo. É neste período que nasceram os primeiros projetos de aceleração da aprendizagem no Brasil, apoiados principalmente por organismos internacionais como a UNESCO e a UNICEF.

Neste viés, em 1992 o INEP lança uma publicação chamada de *Escolas aceleradas podem elas ser bem sucedidas no Brasil?* No qual aborda a possibilidade de importar projetos educacionais bem-sucedidos dos Estados Unidos. No texto fica claro que a preocupação era puramente econômica, visto que a qualidade da força de trabalho estaria diretamente ligada aos anos de escolaridade. Pois

A força de trabalho americana apresenta uma escolarização média de cerca de 13 anos, enquanto no Brasil aproximadamente quatro- quintos dessa força têm 8 anos ou menos de escolarização [...] O Projeto "Escolas Aceleradas" é dedicado à condução de "*estudantes em risco*" de volta ao sistema regular, aproveitando, tanto quanto possível, os recursos educacionais existentes [...] visando acelerar sua

educação por meio do uso da pedagogia normalmente reservada ao ensino de estudantes bem-dotados e com talento. (INEP, 1992, p. 3, grifo meu).

Destaco a questão *estudantes em risco*. Quem são esses estudantes que são categorizados como *em situação de risco escolar*? Eis a resposta

Tais estudantes não têm recursos de família e da comunidade para que tenham sucesso nas escolas tal como são constituídas atualmente (Levin, 1986). Eles entram nas escolas despreparados para aproveitar os currículos regulares, e vão ficando para trás no desempenho acadêmico. Os resultados de seus exames indicam que eles se encontram dois anos atrasados com relação a outros estudantes, na faixa da sexta série, e com quatro anos de atraso ao término da décima-segunda série, caso cheguem até lá. (INEP, 1992, p. 4).

Neste sentido, o documento do INEP aponta que os *estudantes em risco* que necessitam ser acelerados pertencem às camadas populares e a tese defendida é que esses estudantes não estariam *aptos* para educação escolarizada o que, por sua vez, geraria um impacto nacional, tendo em vista uma mão de obra desqualificada e mal preparada para o mercado de trabalho.

É, neste contexto neoliberal que emerge a partir da segunda metade da década de 90, principalmente com a aprovação da lei 9394/96, a LDB, o dispositivo da *Aceleração* da aprendizagem, com o discurso de ser o “remédio” para curar um problema persistente nas redes de ensino: O fracasso escolar e o não fluxo de alunos que onera economicamente o estado, gerando, assim, o aluno em distorção idade x série.

Para começar a discussão em torno da invenção do aluno em defasagem idade x série, vejamos o que está exposto nos dispositivos legais da educação que o permitiram emergir.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

E mais a frente, no artigo 208, alínea I, define que a educação básica é “obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram

acesso na idade própria” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Outro dispositivo legal importante foi à promulgação da lei 11. 274/2006 que alterou o artigo 32 da LDB e estabeleceu o Ensino fundamental no Brasil de 9 anos, devendo a criança ser matriculada aos 6 anos no primeiro ano e concluir o nono ano aos 14 anos, seguindo posteriormente para os 3 anos finais da Educação Básica que é o Ensino Médio (Brasil, 2006).

Os dispositivos legais apresentados acima organizam, atualmente, a oferta do ensino obrigatório no Brasil e conceberam um caminho formativo que começa na infância e termina na juventude dos alunos. Menezes (2015), a partir dos estudos inspirados em Foucault, assevera que o século XVIII estabeleceu um novo lugar para a infância com a organização de um novo modelo social no qual o poder do soberano é substituído pelo governo das condutas através dos saberes, como a Psicologia, do homem que será constituído um modelo de observação, mensuração e estimulação das condutas cuja vigilância será constante para definir uma função normalizadora.

Essa vigilância constante só faz sentido na medida em que é acompanhada de uma sanção normalizadora, definindo uma micropenalidade do uso do tempo (como no caso dos atrasos das crianças às atividades escolares), da concentração (medidas corretivas à desatenção das crianças aos exercícios escolares), do modo de se relacionar e se reportar aos outros (alerta contra a má educação no trato com os outros), do modo de se expressar (calibrando o modo de expressividade das crianças), do modo de se impostar (adequando a postura corporal ao tipo de atividade que se demanda da criança), da observação dos maus hábitos sexuais como a masturbação. A relação de cada criança com o saber, com o fazer, com a conduta própria, é que justifica uma intervenção que se pretenderá terapêutica, justificada enquanto penalização normatizante, a partir das condutas indesejáveis. Toda transgressão à norma de aprendizagem ou à regra pode ser objeto de sanção. A ordem assim definida é, de um só golpe, jurídica (regramento psicopedagógico instituído) e natural (a evolução da criança em seus diferentes estágios). Esta coincidência entre as expectativas psicopedagógicas e as fases de desenvolvimento da criança torna possível à emergência de uma regulamentação para cada período do desenvolvimento infantil. A matriz da psicologia infantil é, assim, disciplinar. [...] A Psicologia, portanto, participa, concorre e promove a eficácia do aparelho educativo. Participa ativa e intensamente dessa maquinaria institucional que fomenta a aprendizagem, a vigilância, a recompensa e a internalização de hierarquia, que modela a máquina de

normatização que é a sociedade moderna. (MENEZES, 2015, p. 9)

Desta forma, a normatização dos tempos escolares no Brasil é oriunda dos saberes Psicológicos que definem o que cada criança ou jovem necessita aprender ao longo da trajetória formativa de acordo com a sua fase de desenvolvimento. A criança que se desvia dessa matriz normalizadora torna-se anormal, patológica ou inassimilável ao sistema educativo carecendo, portanto, ser corrigida.

À luz desta perspectiva, Popkewitz (2010) realizou um estudo acerca da infância e da escolarização na virada do século XX até o presente. Para este autor, o tema da salvação da infância persistiu ao longo das reformas contemporâneas, no entanto, a criança agora deve ser salva de viver fora do espaço cultural cosmopolita e, portanto, deve adquirir qualidades associadas à aprendizagem ao longo da vida. Assim

O cosmopolitismo do presente dirige a atenção às qualidades da criança associadas à aprendizagem ao longo da vida, que se posiciona em relação aos medos da criança que vive fora do espaço cultural desse mesmo cosmopolitismo; a criança classificada como urbana pobre e em desvantagem, criança que não tem as capacidades para entrar na média, em que todas as crianças aprendem. Tanto no passado quanto no presente, as matérias escolares são usadas como exemplos para explorar os princípios por meio dos quais os gestos dúbios de esperança e medo – inclusão e exclusão – são incorporados na escolarização. (POPKEWITZ, 2010, p. 79).

Pensando a partir destas pistas, Morgenstern (2016, p. 45) chama atenção para o fato do surgimento da distorção idade x série ter se tornado um problema de Estado exatamente por conta dessa infância-aprendiz encontrar-se em situação de *risco* e, tal fato, contribuiu para implementação de práticas de aceleração da aprendizagem no Brasil como forma de adequar os sistemas de ensino no país ao neoliberalismo. A autora também enfatiza que tais projetos de aceleração guardam certas regularidades ao longo do tempo, qual seja a questão da correção do fluxo escolar. Neste momento, então, cabem dois questionamentos; 1) Quem definiu ou estabeleceu uma idade certa para cada série? 2) quando o aluno pode ser cunhado como em distorção e necessita ser acelerado?

A par disso, o aluno em defasagem escolar ou distorção idade x série é uma invenção que emerge no contexto da escola moderna e guarda intrínseca relação com a Psicologia. Portanto, é uma invenção de base psicológica. Para Silva (1993, p. 4)

Os cursos de licenciatura, em geral, têm em seu currículo Psicologia Educacional (várias) e Didática - esta tributária também ela da Psicologia, mas não Sociologia ou Filosofia da Educação, por exemplo. Tem-se, em geral, reconhecido as bases ideológicas deste predomínio da Psicologia na educação. Como bem demonstrou Foucault, a Psicologia, como as outras ciências de conhecimento do homem, está envolvida num processo de individualização, vigilância e controle do homem. Ela se insere no objetivo de conhecer para melhor controlar, para produzir subjetividades e identidades [...] Pode-se dizer que a história da educação de massa no século XIX e XX se caracteriza, no front político mais amplo, externamente, por um esforço de controle e regulação, de controle de uma população vista como potencialmente perigosa e de conformação de uma força de trabalho às condições do trabalho capitalista.

Estamos, assim, enredados numa relação de saber-poder que produz verdades sobre os indivíduos. O autor nos alerta que as bases psicológicas que vem dominando os discursos educacionais nos últimos tempos advém do *Construtivismo* (SILVA, 1993) no qual seus aportes teóricos ancoram-se principalmente nos estudos Piagetianos. Tal discurso tornou-se praticamente hegemônico por travestir-se de um cunho progressista e científico e por instrumentalizar o professor para suas ações em sala de aula, ao contrário de outras teorias de cunho mais político, como as teorias de base sociológicas.

O autor afirma ainda que o Construtivismo ao definir as fases do desenvolvimento com bases científicas e [pretensamente] universais foi bem acolhido na educação escolar por permitir um planejamento curricular mais próximo aos anseios de cada idade, contribuindo para um ensino mais eficaz. Desta configuração, a maioria hoje dos docentes, principalmente que se definem mais progressistas, rechaça imprimir-se de tradicional para colocar-se como construtivista, ainda que, por vezes, não tenha tanta compreensão desta teoria. A par disso, é o construtivismo pedagógico que sustenta as bases das reformas brasileiras das últimas décadas, principalmente dos dispositivos legais que definem uma idade obrigatória para entrada na escola.

Neste sentido, atualmente a legislação brasileira institui a idade de seis anos para o ensino fundamental e dezessete para o término do Ensino Médio. Assim, é considerado atrasado, o aluno cuja idade não está compatível em seu itinerário formativo escolar por dois anos ou mais, isto é, com a série recomendada para a sua idade, seja por diversos motivos, tais como: inúmeras repetências; evasões e/ou outras situações que o colocam numa condição de atraso e, por conseguinte, gerando um problema para o fluxo escolar e para a economia dos governos, surgindo assim, a necessidade de acelerá-lo.

### **3.2 A Ontologia do presente da Distorção Idade X Série.**

Realizar uma genealogia dos processos de subjetivação desde a Grécia antiga, este foi o empreendimento final de Foucault, a partir da *Hermenêutica do Sujeito*. Para ele

As genealogias são, muito exatamente, anticiências. Não que elas reivindicuem o direito lírico a ignorância e ao não-saber, não que se tratasse da recusa de saber ou do por em jogo, do por em destaque os prestígios de uma experiência imediata, ainda não captada pelo saber. Não e disso que se trata. Trata-se da insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição, sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados a instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (FOUCAULT, 2005, p. 15.)

Nesta perspectiva, ao traçar a genealogia que permitiu vislumbrar a produção do aluno em distorção idade x série foi possível perceber que as tessituras que o enredam formam uma grande rede de saberes e poderes hierarquizados como científicos que propiciaram a produção de verdades nas quais emergiu o dispositivo da aceleração da aprendizagem que por sua vez produz subjetividades.

Partindo, desta feita, para o presente, assim como as pistas deixadas por Foucault, a questão da distorção idade x série permanece na pauta de governos e agências internacionais produzindo modos de ser para os sujeitos.

A UNICEF, por exemplo, lançou uma cartilha (após a divulgação do Censo escolar 2017 pelo INEP), intitulada *Panorama da distorção idade x série no Brasil*, na qual afirma que

A distorção idade-série **imobiliza** milhões de meninas e meninos brasileiros, deixando-os atados ao ciclo do fracasso escolar. Esse fenômeno **atinge, principalmente, quem vem das camadas mais vulneráveis** da população e corre sério risco de exclusão, estando mais propenso a abandonar a escola para ingressar no mercado de trabalho de modo prematuro e precário, sem concluir os estudos (UNICEF, 2018, p. 3. Grifo meu).

A cartilha traça o cenário da distorção idade x série no Brasil e afirma que atualmente existem 7 milhões de alunos nessa situação que chama de *atraso escolar*. Reitera o que foi explicitado neste trabalho na seção anterior acerca das idades consideradas corretas pela lei e que “A distorção idade-série é um fenômeno cumulativo que tem início nos primeiros anos do ensino fundamental e se arrasta por toda a trajetória escolar de meninas e meninos, que vão sendo deixados para trás”. (UNICEF, 2018, p. 4). Por fim, a cartilha faz recomendações para mudar essa realidade e construir trajetórias de sucesso.

Nesta cartilha do UNICEF é possível perceber uma regularidade persistente ao longo das estatísticas, relatórios e discursos oficiais, conforme percebemos na genealogia, qual seja a relação entre taxas de reprovação, evasão e agora de alunos em distorção idade x série e *camadas mais vulneráveis* [conforme a cartilha]. Em outras palavras, os *problemas* da educação escolarizada no Brasil estão atrelados historicamente à população mais *pobre*. Assim, o aluno em distorção que recebe a cunha de fracassado ou em situação de risco é, em sua maioria, negros, pardos, deficientes, com *famílias desestruturadas* e habitantes de regiões de maior pobreza no Brasil, como Norte e Nordeste. (UNICEF, 2018)

Não obstante, situo a distorção idade x série como a urgência histórica que permitiu emergir o dispositivo da aceleração da aprendizagem. E como já salientado, o dispositivo produz modos de existir, isto é, processos de subjetivação. Partindo desta afirmação, quem precisa ser acelerado, sob o risco de abandonar a escola? A resposta já foi assinalada acima, a camada mais pobre da população. A produção dessa verdade encontra-se inscrita na superfície da *biopolítica* e da *Governamentalidade*<sup>3</sup>, dito de outra maneira, o governo das condutas. Mas conduzir para que lugar?

---

<sup>3</sup> Tais conceitos foram discutidos no capítulo O feixe de luz nos infames

Seguindo as linhas de subjetivação do dispositivo da aceleração da aprendizagem com relação à ontologia do presente - ou o que estamos nos tornando? – naturaliza a associação entre pobreza e distorção da idade escolar, o que por sua vez, produz subjetividades acerca da juventude pobre que seria, sobretudo, desocupada, despolitizada, desinteressada pelos estudos e, com isso, despreparada para o mercado de trabalho, vivendo em famílias desestruturadas que são acusadas dos malefícios da educação, e por fim, uma juventude perigosa, quando não criminosa que necessita ser corrigida ou exterminada, “pois matando-se o bicho, acaba-se o mal” (SARAMAGO, xxx,p.xx). Tal discurso está inclusive presente entre os profissionais da educação, como docentes e gestores. Mas como todo dispositivo, o da aceleração da aprendizagem também contém as linhas de resistência, que retomarei no capítulo xxx(os infames.).

Deste modo, o dispositivo de aceleração da aprendizagem está intrinsecamente ligada à correção desses alunos desajustados, *inassimiláveis* ao sistema educativo e que, por isso mesmo, precisam ser corrigidos e disciplinados, pois numa visão determinista e monádica - característica de tempos neoliberais que propagam o fim da História – se não corrigidos tornam-se um fardo para a sociedade.

Contudo, é preciso assinalar que para a *Governamentalidade* dessas condutas, os dispositivos não operam sozinhos, ao contrário, criam fios que se enovelam a outros dispositivos e, assim, permitem criar as teias para o governo da população. Ao falar-se do dispositivo da aceleração, por exemplo, é imperativo também observar sua íntima ligação com o dispositivo do currículo, pois é através deste, ou melhor, do não acompanhamento das *prescrições* curriculares, e mais precisamente dos conteúdos que são inerentes, que o aluno é alçado à condição de atrasado.

Desse modo, a próxima seção discutirá o dispositivo curricular.



### 3.3 O currículo como dispositivo da arte de governar.

Este estudo entende a escola como uma grande “maquinaria” na qual se conceberá um produto final. Neste sentido, uma das engrenagens fundamentais deste percurso é o currículo. Fazendo uma comparação com o clássico filme de Charles Chaplin *Tempos Modernos*, o currículo é a grande esteira da fábrica pela qual avançam as peças cujos parafusos são apertados pouco a pouco por vários operários – neste caso, os professores realizam a tarefa - à medida que avança. A menor desatenção atrasa o trabalho.

Assim também é possível pensar o currículo. Uma trajetória com conteúdos, prescrições etc compartimentado em disciplinas e dosado ano a ano. O aluno que não acompanha este percurso definido *a priori* e sem que ele participe de sua elaboração torna-se o fracassado. Desta maneira, é pertinente a seguinte indagação: afinal, quem define o que deve ser ensinado? Quem decide que um conhecimento é mais *poderoso* do que outro?

Para Lopes e Macedo (2011) ainda que seja possível afirmar que havia um currículo, por exemplo, nas escolas Jesuíticas, o currículo enquanto campo de investigação e preocupação teórica acadêmica emerge apenas depois dos anos de 1900 e o imperativo que permitiu seu surgimento está ligado ao processo de industrialização nos Estados Unidos, bem como o processo de migração das pessoas da área rural para urbana, fato este que também aconteceu no Brasil no seu processo de industrialização tardia, fato que ensejou o dispositivo escolar, como já discutido.

As condições, portanto, que permitem que passe a existir uma preocupação com o currículo, isto é, com o que ensinar, está intrinsecamente atrelado à nova face do capitalismo, qual seja o capitalismo industrial e, desta forma, com a formação da mão – de – obra qualificada para atuar nestas indústrias. As autoras, no livro, continuam percorrendo a história do currículo ao longo do século XX. Contudo, não é o intento deste estudo realizar tal percurso. Para tanto, já existe uma farta biografia disponível, como o próprio livro em questão e também, porque já foi discutida a genealogia do dispositivo escolar. Neste momento, centrar-me-ei nos estudos diacrônicos do currículo,

mais especificamente na perspectiva pós-estruturalista, a qual se alinha esta pesquisa.

Então, continuando o diálogo com Lopes e Macedo, elas indagam “o que é um currículo em termos pós-estruturais” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 38). De acordo com as suas afirmações, é possível falar em pesquisas pós-estruturalistas no campo do currículo em meados da década de 70 do século passado, principalmente na França. No entanto, somente na década de 90 esses estudos aportam no Brasil. Todavia, as pesquisas nesta perspectiva começam a proliferar mesmo na virada deste século, ou seja, por volta dos anos 2000.

Temos, então, quase duas décadas de produção pós-estruturalista acerca do currículo e, como afirmam as autoras, há muitos caminhos possíveis que podem ser trilhados. Como este estudo delineou-se em pesquisar os processos de subjetivação operados por currículos *acelerados* importa, assim, o conceito de *Governamentalidade*, ou governo das condutas.

Retomo o conceito de *Governamentalidade* para discorrer acerca do currículo como um dispositivo da arte de governar. Para Santos (2014) o desbloqueio da arte de governar surgiu a partir da emergência da população. Para a autora

A população não se constitui como uma somatória de indivíduos habitando um território; ela não se limita à vontade de reprodução e nem se prende a uma vontade soberana. Ela está atrelada e depende de uma série de variáveis. [...] Os fenômenos típicos da população como natalidade, mortalidade, longevidade, taxa de reprodução, fecundidade passam a integrar um cálculo econômico tornando necessário o desenvolvimento de uma tecnologia que não mais apenas se encarregasse do homem – corpo. (SANTOS, 2014, p. 43).

E a escola, de acordo com Veiga-Neto e Saraiva (2011), se constitui em um *Locus* privilegiado da *Governamentalidade*, pois:

A partir da noção de *Governamentalidade* é possível, por exemplo, compreender melhor a razão que levou os Estados modernos a tomarem a educação escolar como uma instituição privilegiada, concedendo especial atenção ao estabelecimento de seus objetivos e de suas formas de funcionamento. Conforme um de nós argumentou há quase uma década (Veiga-Neto, 2000), pode-se dizer que a escola se coloca na

interseção entre o jogo do pastor e o jogo da cidade (Foucault, 1988, 2006). Inteiramente afinada com a racionalidade política moderna, ela totaliza, ao mesmo tempo que individualiza; isso é, se por um lado a escola constitui individualidades singulares, criando subjetividades que se pensam únicas e indivisíveis, ela também cria posições de sujeito subordinadas a um todo social, fora das quais cada sujeito nem mesmo faz sentido. (VEIGA-NETO E SARAIVA, 2011, p. 9)

A forma de operacionalizar essa racionalidade política para produção de subjetividades “dóceis” e que saibam governar a si no âmbito da educação é através do currículo, pois na trajetória formativa dos alunos estão intrínsecas relações de poder e disputas em torno *do que ensinar* e o que será produzido ao final do percurso. E aí esta em jogo a escolha de conteúdos de acordo com uma visão de sujeito que se quer construir para determinada sociedade. Assim

O Currículo (ou eu poderia usar o conceito mais amplo de pedagogia) existe no interior de uma instituição chamada escola, que é uma invenção relativamente recente da sociedade *ocidental*. [...] O currículo, pois, pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo [...] a ideia de currículo corporifica uma organização particular do conhecimento pela qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios como membros de uma comunidade/sociedade. [...] o currículo é uma imposição do conhecimento do “eu” e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir. (POPKEWITZ, 1994, p.186)

Seguindo nesta esteira, o currículo inscreve-se numa rede maior de saber/poder e nos seus respectivos jogos de verdade que são os sistemas de ensino. Assim

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2014, p.42).

No entanto, Macedo (2012) argumenta que há certa confusão entre o projeto de educação, que é mais ampla, e a questão da transmissão do conhecimento, isto é, com o ensino. Para ela:

Ressoa a ideia de que a escola tem um compromisso primordial com a transmissão/recriação do conhecimento, que se vincula a um projeto social mais amplo, mas apenas como ferramenta. A escola é o lugar em que conhecimentos sociais, uma vez selecionados, são distribuídos, ensinados e aprendidos. Assim, o projeto de educação é um projeto de domínio, para uso mais ou menos crítico, de um conhecimento socialmente produzido – um conhecimento externo ao sujeito que, uma vez apropriado, pode fazer dele um trabalhador, um cidadão, um sujeito crítico. (MACEDO, 2013, p. 9).

A autora afirma que tal projeto de educação insere-se na agenda da inclusão, ou mais precisamente da sociedade inclusiva, na qual a escola possui papel importante. Tanto nas perspectivas chamadas de técnicas, como nas críticas esse projeto está presente. Como exemplo, cita Saviani na perspectiva crítica em que este autor defende a tese de que o domínio do saber socialmente acumulado é uma ferramenta necessária para qualquer projeto de mudança social, e, portanto, é função da escola ensinar esse saber. Para autora:

Com isso desejei desconstruir certa percepção corrente de que a redução da educação ao ensino é apenas uma decisão de políticas neoliberais que objetivam a diminuição dos custos da educação pelo estreitamento das expectativas da escola. [...] Ambas vinculam os projetos de educação ao ensino – de conteúdos, de habilidades, de competências – deixando de fora tudo o que não é passível de ser previamente determinado, e transformando a educação em mero reconhecimento, em inserção no já existente, em uma cultura já dada. (MACEDO, 2013, p.12-13)

O currículo, neste sentido, visa produzir determinadas identidades mediadas, principalmente, pelos conteúdos escolares. Nesta perspectiva, o aluno que não consegue acompanhar estes conteúdos sofre, no seu itinerário escolar, inúmeras repetências, casos de evasão ou outras situações que o colocam como “atrasado” que, por sua vez, reflete-se na visão que se vai ter deste, pois se transformará no chamado “aluno problema” para escola e, mais ainda para os alunos que frequentam as escolas sob a cunha de periferia. Este aluno que se encontra supostamente em *situação de risco*, ou seja, de ser excluído da escola e do cosmopolitismo.

A partir das discussões das seções anteriores, no próximo capítulo situo o Projeto de Aceleração da aprendizagem denominada de *Mundiar* (foco deste trabalho) como integrante de um plano estratégico maior chamado de *Pacto pela Educação no Pará* cuja base assenta-se numa visão neoliberal, conforme já salientado.

## **4 A ESCOLA INVENTADA COMO DISPOSITIVO DISCIPLINAR: A PRODUÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DÓCEIS**

Neste capítulo o intuito é discutir a invenção da escola e dos currículos na modernidade como dispositivos disciplinares que agem sobre os corpos do indivíduos para fabricar o corpo dócil.

### **4.1 Desnaturalizar as superfícies discursivas escolares: uma tarefa Hercúlea**

A mitologia grega é utilizada pela Psicanálise e outros saberes como uma demonstração do arquétipo do inconsciente coletivo da humanidade, em outras palavras, os mitos gregos seriam uma expressão do nosso inconsciente. Neste momento, lançarei mão do mito de Hércules com a intenção de discutir como certos discursos foram sedimentados ao longo da história escolar e se tornaram inquestionáveis, quase dogmas, nos quais a escola se assenta principalmente a escola pública que se localiza em zonas denominadas de “vermelhas”, isto é, com graves problemas de violência.

Hércules é fruto de um adultério. O poderoso Zeus era casado com Hera, ironicamente a deusa do casamento. Acontece que o deus dos deuses traiu a sua esposa com uma mortal. Deste relacionamento nasceu Hércules. Furiosa, Hera ordenou que duas serpentes matassem o menino. Este, porém, estrangulou ambas, já demonstrando sua força descomunal desde o berço.

Contudo, Hera continuou a perseguir o herói em busca de vingança. Decidiu usar seus poderes e provocou um acesso de loucura no herói que o fez matar sua esposa e filho. Quando recobrou seu juízo, decidiu procurar o oráculo de Delfos que mandou que se entregasse a servidão do rei Euristeus de Micenas, que por sua vez deu ordens para que realizasse doze tarefas (os doze trabalhos de Hércules) com intuito de se redimir das mortes que cometeu.

Uma das tarefas de Hércules (que interessa para discussão que será proposta adiante) consistia em lavar o estábulo grandioso de Áugias, rei de Élide, que possuía grandes rebanhos de gado, porém não cuidava do local que acumulou uma quantidade abissal de estrume ao longo das décadas. No

mesmo dia, Hércules limpou tudo ao desviar com sua força o curso de dois rios.

Assim como o patíbulo que Hércules precisou limpar, alguns discursos que existem na escola são essencializados como algo naturalmente dado, como se existissem desde sempre, sem questionamentos. Ultrapassar esses discursos e “limpar” a escola para prover uma educação que tenha como horizonte a plenitude do ser humano é uma tarefa hercúlea. Desmontar as engrenagens da escola com vistas à genealogia daquilo que se toma como verdade seria um bom começo. A ferramenta que será utilizada para demonstrar que a escola foi inventada para responder a um imperativo histórico é a genealogia de Foucault que:

[...] Complementando o exercício de uma arqueologia do saber pelo projeto de uma genealogia do poder. [...] Projeto esse que deixou de considerar a história de uma ciência como o desenvolvimento linear e contínuo a partir de origens que se perdem no tempo e são alimentadas pela interminável busca de precursores. [...] O objetivo da análise é estabelecer relações entre os saberes. [...] Portanto, sem se limitar às fronteiras espaciais e temporais da disciplina psiquiátrica, a análise percorre o campo do saber – psiquiátrico ou não – sobre a loucura, procurando estabelecer suas diversas configurações arqueológicas. A análise procurou-se centrar-se nos espaços institucionais... (MACHADO, 2015, p. 7-8).

Seguindo, assim, nesta perspectiva Foucaultiana é possível dizer que tudo que existe é uma invenção. Tudo que hoje possui o status de verdade inquestionável é fruto das relações de poder entre os homens situados num campo cultural e não num terreno etéreo:

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 discurso 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. (FOUCAULT, 2015, P. 35)

As escolas assentam suas bases no positivismo (a escola Moderna). Tendo a ciência moderna como basilar de sua estrutura. A escola, nesta perspectiva, tem como função precípua a transmissão dos conhecimentos científicos, considerados como unicamente válidos.

A relação direta que antes existia da invenção da escola entre o mestre e o seu discípulo se dilui e transforma-se num vínculo de disciplinamento entre o professor e vários alunos.

Foucault não escreveu nenhum texto específico sobre a escola. No entanto, ao realizar a genealogia das tecnologias disciplinares, principalmente, em *Vigiar e Punir*, o autor observou que a escola tornou-se uma importante engrenagem para constituição de um poder disciplinar. Em torno da invenção da escola como espaço de disciplinarização ele nos mostra que:

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762- o espaço escolar se desdobra; a classe se torna homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana a semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, de recompensar”. (FOUCAULT, 2014, p. 144).

Todavia, ao limpar essas superfícies, retirando as camadas solidificadas ao longo dos séculos, tal como o herói grego no estábulo, será possível



demonstrar que a escola nem sempre existiu, mas que foi inventada num determinado contexto histórico e por imperativos discursivos que a moldaram e a tornaram numa engrenagem a serviço do modo de produção emergente, qual seja o capitalismo, para fabricar o trabalhador produtivo, ocupando o tempo ocioso e subjetivando o corpo dócil e disciplinado.

O aluno que não consegue acompanhar esta padronização sofre no seu itinerário escolar inúmeras repetências, casos de evasão ou outras situações que o colocam como “atrasado” que, por sua vez, reflete-se na visão que se vai ter deste, pois se transformará no chamado “aluno problema” para escola e mais ainda para os alunos que frequentam as escolas sob a cunha de periferia. Estas questões serão apresentadas na próxima seção.

#### **4.2 Repetir para subjetivar: reflexões do cotidiano escolar e a escola de periferia no imaginário docente**

*Todo dia ela faz tudo sempre igual...*

*Chico Buarque*

O cotidiano da escola cria superfícies ao longo do tempo. A repetição de atos, gestos e outros dispositivos que circulam no espaço escolar subjetivam, isto é, os aparatos discursivos que circulam no cotidiano escolar instituem o modo de ser do bom aluno e do bom professor.

Os sujeitos, desta forma, naturalizam e essencializam comportamentos e práticas: organização em filas de entrada e saída; a campainha tocando em tempos demarcados; os espaços devidamente organizados e cada aluno ocupando seu devido lugar; os programas escolares dosados em séries, ciclos ou outras formas de gestão do tempo; o controle e vigilância dos professores e dos próprios alunos para garantir a disciplina e garantir que cada um fale somente no tempo certo; Os corpos interditados que não podem correr ou gritar sob pena de registro em livros de ocorrência. Para quem vivencia o cotidiano escolar, essas práticas se tornaram tão naturais que os dias parecem repetir-se

sempre iguais. Todavia, existem as linhas de resistência que também que tecidas cotidianamente.

Assim, existe todo um emaranhado de teias disciplinares que tem como propósito docilizar o corpo e moldar as condutas dos sujeitos ali imbricados, principalmente pela repetição que subjetiva os modos de exercício de si. Uma relação de saberes-poderes que engendram regimes de verdades e naturalizam as práticas pedagógicas e curriculares. Assim:

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona ao modo de uma economia calculada, mas permanente. (FOUCAULT, 2014, p. 167).

Nessa significação, as escolas recebem anualmente uma grande quantidade de pessoas com suas intrínsecas singularidades. É o momento de funcionamento dessa economia calculada, pois os rituais para receber estes novos alunos seguem certa regularidade, com poucas variações entre elas. No começo do ano letivo, por exemplo, são realizadas as chamadas ‘semanas pedagógicas’ que servem para planejar as atividades que serão executadas.

Entre outros assuntos discutem: a avaliação do ano letivo anterior; os alunos indisciplinados e o que fazer com eles; o calendário das atividades do ano vindouro; palestras com profissionais extraescolares, geralmente motivadoras; análise das condições sociais dos alunos e os possíveis “anormais” que virão; escolha dos conteúdos curriculares para formar o aluno crítico, emancipado e cidadão consciente e esclarecido.

Busquei retomar estes ritos para discutir como os profissionais da educação diferenciam os alunos dóceis dos “anormais”, “prevendo” como certos grupos sociais são a personificação da “baderna”, dos *incorrigíveis* e dos *delinquentes*. São “os projetos de bandidos”.

Nesta perspectiva, objetivo discutir neste momento como a escola com a cunha da periferia permeia o imaginário dos profissionais de educação e, desta forma, molda suas condutas nas suas relações com os alunos, gerando

punições mais severas, mais austeridade no trato com o outro que é colocado, como diria Foucault, o *inassimilável* do sistema educativo.

Por imaginário, Espig (2013) entende um termo polissêmico, visto que se trata de um conceito multidisciplinar que engloba a filosofia, a antropologia, e a psicologia. Partindo da ideia de imaginário na sua acepção de imaginação, esta seria algo que não existe. No entanto, o imaginário faz parte do real, o representa ou (re) inventa de alguma forma. Portanto, o imaginário, para o que nos interessa aqui, é intrínseco do real e forma “olhares” para certas paisagens, envolvendo também as pessoas desse real.

A par disso, a maioria das escolas de Belém situa-se em locais cunhados como de periferia. Como várias que estão situadas neste contexto cultural, existe o estigma: bairro com altos índices de criminalidade, como assassinatos, roubos, tráfico de drogas etc... Isto virou até motivo de chacota entre os belemenses quando precisam se deslocar para esses locais: - *Me roba logo!*

Sendo assim, os modos de percepção de professores e profissionais acerca dos alunos que frequentam escolas situadas no contexto descrito, não obstante, carregam também essencialismos no qual emergem discursos do tipo: “filho de bandido, bandido é”; “projeto de marginal ou de prostituta”; “traficantezinho”; “vagabundos”; “não querem nada com estudo”; “São assim por causa da família” dentre tantos outros discursos pejorativos que circulam nas escolas. Esse imaginário que permeia as concepções dos docentes acerca das escolas de periferia.

Para chegar ao intuito pretendido, partirei dos relatos de campo obtidos junto aos professores, coordenadores pedagógicos, secretários escolares, serventes, porteiros alinhavados com as ferramentas de Foucault sobre saber-poder-verdade. O interesse aqui reside em estudar os mecanismos de punição que emergem do imaginário sobre os alunos que frequentam o espaço escolar de bairros periféricos e sublinhados como violentos ou zona vermelha.

Minha inserção no campo para obtenção desses relatos se deu durante os dias de planejamento do segundo semestre de 2017, momento no qual conversei com vários docentes. Um deles, creio que chegado recentemente à escola, confidenciou-me que ao receber seu memorando de posse ficou

assustado, visto que a escola está localizada num local muito violento da cidade e que por várias vezes já assistira notícias acerca da violência do bairro.

*- Cheguei a pensar vir de colete (risos). Na primeira semana eu vim de ônibus. Fiquei com medo de trazer meu carro e ser roubado. (Diário de campo, 07 de agosto de 2017)*

Em outro momento, quando estava ocorrendo uma oficina que versava sobre a importância dos professores conhecerem a realidade do aluno para propiciar um ensino mais voltado ao contexto dos alunos, um dos professores presentes falou de forma jocosa:

*- Então já sei. Quando for ensinar matemática, vou passar uma questão que o indivíduo faça a conta de quantos pacotinhos de 5 gramas é possível fazer com um quilo de maconha". (Diário de campo, 07 de agosto de 2017)*

E a gargalhada ecoou pela sala, para constrangimento da palestrante.

Para ficar apenas nestes dois depoimentos, no entanto, com a minha experiência em outras escolas que estão em bairro de periferia da cidade, é possível ouvir muitos comentários semelhantes, o que demonstra a visão de que estes alunos “representam a anormalidade”.

Com as ferramentas e pistas legadas por Foucault (2011) essa visão de anormalidade é um legado do processo de psiquiatrização ocorrida a partir do século XIX e XX e que reverbera no corpo social e que tem na infância seu *corpus* fundamental de análise. Não à toa, é muito comum, atualmente, às escolas realizarem a denominada anamnese dos seus alunos “problemáticos”, buscando algum sintoma na desestruturação da família ou algum indício de delinquência ao longo da trajetória infantil que explique e justifique o mau comportamento destes alunos alçados a condição de “problemas”. Para o pensador Francês:

Tornando-se ciência da infantilidade das condutas e das estruturas, a psiquiatria pode se tornar ciência das condutas

normais e anormais. De sorte que poderíamos deduzir essas duas consequências. A primeira é que, por uma espécie de trajeto em cotovelo, focalizando-se cada vez mais nesse cantinho de existência confusa que é a infância, a psiquiatria pôde se constituir como instancia geral para a análise das condutas. Não foi conquistando a totalidade da vida, não foi percorrendo o conjunto do desenvolvimento dos indivíduos desde o nascimento até a morte; foi, ao contrário, limitando-se cada vez mais, revirando cada vez mais a infância, que a psiquiatria pôde se tornar a espécie de controle geral das condutas, o juiz titular, se vocês quiserem, dos comportamentos em geral. (FOUCAULT, 2011, P. 269).

A partir deste fragmento, é possível evidenciar a disciplinarização da infância que ocorre por esse investimento na família como elemento de controle biopolítico da população e que está regulada nos aparatos discursivos da psiquiatria determinando os “anormais” que precisam ser corrigidos e disciplinados. Para Popkewitz (1994, p. 187) “A infância e o alfabetismo tornaram-se institucionalizados como uma estratégia para confrontar a desordem social com padrões de valores religiosos, sociais e morais”.

Esse processo subjetiva profundamente o exercício dos professores em suas condutas diante das crianças e adolescentes vistos como “problemas”. Essa psiquiatrização, demonstrada por Foucault, determina condutas dos professores nas suas relações com os alunos cunhados como de “periferia”, “suburbanos” dentre outros adjetivos pejorativos de enquadramento desses sujeitos. Afinal, as crianças são consideradas o futuro de uma sociedade, portanto, objeto do governo das condutas.

## 5 O PACTO PELA EDUCAÇÃO NO PARÁ E A EMERGÊNCIA DO MUNDIAR

Conforme vimos, a educação escolar historicamente vem sendo uma engrenagem importante para manutenção do *status quo*. O grande capital nacional e internacional sempre demonstrou a importância da educação escolar para garantia de produção de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Desta forma, grandes reformas ou projetos governamentais surgiram ao longo das décadas, contudo, a partir da década de 90, tais reformas ganham centralidade nas agendas governamentais e que se mostram atentas às propostas internacionais de intervenção na educação de países emergentes como o Brasil.

Nesta direção, em 2008 a UNESCO lançou um livro com objetivo de orientar as reformas necessárias que a educação brasileira deveria realizar para melhor incluir seus jovens, garantindo equidade de oportunidades. Assim

A fim de ajudar os jovens a enfrentar eficazmente esses desafios, sejam eles positivos ou negativos, os sistemas de educação secundária precisam concentrar-se em conferir aos jovens a capacidade de desenvolver **personalidades produtivas**, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho na atual sociedade do conhecimento baseada na tecnologia para a vida e para o trabalho. É claro que, para que os indivíduos logrem ajustar-se e competir no ambiente em rápida evolução que caracteriza o mundo contemporâneo, necessitam de um repertório de habilidades para a vida que inclui, entre outras, habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade, flexibilidade, mobilidade e empreendedorismo. [...] Empresários encontram dificuldades para recrutar trabalhadores com habilidades apropriadas, produtivos e flexíveis. (UNESCO, 2008, p. 11, 15. Grifo nosso).

Neste aspecto, não podemos pensar que as ações do Pacto Pela educação no Pará traduzem-se apenas em questões humanísticas e técnicas, mas sim que estão conectadas a projetos conservadores tanto no contexto internacional (como as orientações da UNESCO) quanto nacionais (como por exemplo, a reforma do Ensino Médio editado pela lei 13.415/2017).

No que concerne ao Pacto pela educação no Pará, o contexto histórico que propiciou o seu surgimento foram os índices educacionais do Estado nas avaliações de larga escala do Governo Federal. As notas

apontadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme já exposto na seção anterior, colocam a educação do Estado do Pará como uma das piores do Brasil.

Os resultados da avaliação da Prova Brasil de 2015, por exemplo, apontam que os estudantes das escolas estaduais, de acordo com as matrizes de referência da Anresc-Prova Brasil (INEP, 2015), situam-se no nível de proficiência considerado básico. Com isto, demonstra que os alunos não tem pleno domínio da leitura e do cálculo que são os principais objetivos do Ensino Fundamental, segundo a BNCC e os PCN's.

É neste contexto que o Pacto se insere. O principal objetivo, então, é “Aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em todos os níveis: Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, num período de 5 anos. Nenhum estado conseguiu um incremento desta magnitude, em todos os níveis, neste período de tempo”. (PARÀ, 2014, p. 4). Elenca ainda como desafios:

1- Alunos do Ensino Fundamental com desempenho melhorado; 2- Alunos do Ensino Médio com desempenho melhorado; 3- Habilidades e competências dos profissionais de educação fortalecidas; 4- Rede física das escolas públicas adequadas e com recursos didático-pedagógicos disponíveis e coerentes com o Plano Político Pedagógico (PPP); 5- Gestão da Seduc e das escolas aprimorada; 6- Comunidade escolar, governos e sociedade envolvidos, e contribuindo para a melhoria dos resultados educacionais; 7- Tecnologia da informação utilizada para a melhoria da prática docente e da gestão escolar, e para a mobilização da comunidade escolar e da sociedade. (PARÀ, 2014. P. 6)

Vislumbra-se neste cenário uma ingerência de empresas privadas e do grande capital internacional nas escolas públicas com objetivos definidos de formação do trabalhador e racionalização de recursos para educação. Devemos, então, perceber as ações do Pacto como um amplo processo de desresponsabilização do Estado com a Educação Básica, diminuindo os poucos recursos destinados à educação e entregando a escola a gerencia privada, conforme define a agenda neoliberal.

## 5.1 A emergência do Mundiar

Uma das lendas amazônicas mais conhecidas no Brasil é a lenda do boto. Em noites de lua cheia, o boto (espécie cetácea que vive nos rios da Amazônia e muito próximo dos golfinhos) sofre uma metamorfose, transformando-se num homem elegante que aparece nas festas vestido de branco e com um chapéu também branco para cobrir-lhe o buraco na cabeça que não desapareceu com a transformação. Esse ‘rapaz’, então, “mundia” as moças solteiras, levando-as para o fundo do rio. A moça só é encontrada no dia seguinte, toda boba. Nove meses depois, nasce o “filho do boto”.

A lenda do boto foi o mote para discutir o termo “Mundiar”, que é o nome do projeto de aceleração da aprendizagem implantado na rede estadual de ensino do Pará.

No site da fundação responsável pela logística do projeto *Mundiar* significa encantar e atrair. É um termo que não consta em todos os dicionários. Numa busca em dicionários on-line, por exemplo, não foi encontrado o termo no dicionário Aurélio. Já no dicionário online de português é definido como abolir a vontade de (algo ou alguém); causar entorpecimento; assombrar; magnetizar. Outra definição interessante foi encontrada no dicionário informal online que diz que Mundiar é andar em círculos, assim como o movimento rotacional da terra, ficar perdido.

Para os moradores ribeirinhos que moram no interior do Pará, aquela que fica *Mundiada* pelo boto fica “abestalhada”, “abobada”. Neste sentido, quem é o aluno *mundiado*?... Nesta perspectiva, e tendo o aluno mundiado em primeiro plano, discutiremos agora o projeto de aceleração da aprendizagem cunhado de *MUNDIAR*.

Em sua tese de doutorado Morgenstern (2016) discute a produção de subjetividades em práticas de correção da aprendizagem. De forma provocativa, lança os seguintes questionamentos: “Como seria possível acelerar a aprendizagem? Como tais propostas pedagógicas funcionam para atingir esse propósito? Ainda: por que são nomeados desta forma, e não como programas de ensino para alunos em defasagem escolar, por exemplo?” (p. 21).



Diante dessas reflexões acrescentamos um exercício para pensar o projeto Mundiari: ao nomear o projeto como Mundiari, qual foi o intento e o que está por trás desse discurso pretensamente voltado para os aspectos regionais amazônicos?

Ao buscar a genealogia dessas propostas no Brasil, a autora afirma que:

Sua emergência no contexto educacional brasileiro nos anos de 1990, mais especificamente, na segunda metade daquela década. Compreendi, dentre outras coisas, que, apesar de nominarem-se como aceleração da aprendizagem, o foco de atuação dos programas é a defasagem escolar e que a consolidação desses programas, como política nacional de educação, veio responder a uma urgência histórica, que apontava elevados índices de reprovação e evasão escolar como uma ameaça ao desenvolvimento social e econômico do país. (MORGENSTERN, 2016, p. 22).

Para Menezes e Santos (2001) esse termo, aceleração da aprendizagem, aparece mais especificamente em 1997 para designar um programa do Ministério da educação (MEC) que objetivava corrigir o fluxo escolar. Para este autor “A aceleração da aprendizagem é considerada uma estratégia pedagógica que parte da ideia de que o nível de maturidade dos alunos permite uma abordagem mais rápida dos conteúdos para ajudar-lhes a recuperar o tempo perdido”. (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 3)

No que concerne ao projeto Mundiari do Pará, o imperativo contextual histórico que propiciou o seu surgimento foram os índices educacionais do estado nas avaliações de larga escala do Governo Federal. As notas apontadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme já exposto na seção anterior, colocam a educação do Estado do Pará como uma das piores do Brasil.

Com relação ao IDEB, as bases que compõem as suas notas são os índices de evasão e repetência dos sistemas de ensino, aliado as notas das avaliações nacionais. Assim, ao efetuar a promoção destes alunos para os níveis maiores do ensino, de uma só vez, o Governo do Estado, valendo-se do saber-poder da Estatística, consegue se desresponsabilizar pela educação desses alunos cunhados como atrasados e tenta melhorar (ou seria mesmo maquiar) a qualidade da educação perante os dados nacionais.

Desta forma, no processo de implantação do Mundiari nas escolas, a primeira tarefa era selecionar os alunos que se encontravam em distorção idade x série e que estavam cursando o 6º e o 7º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio. E quem foram os alunos selecionados?

Com os dados obtidos na pesquisa de campo realizada numa escola de periferia de Belém do Pará, nessa triagem, foram selecionados noventa alunos que fariam parte do projeto em três turmas: duas para o ensino fundamental e outra para o ensino médio.

O grande objetivo do projeto era permitir a estes discentes a conclusão dos respectivos níveis de ensino em um ano e oito meses. Portanto, trata-se de um projeto de aceleração da aprendizagem. (acelerar? Ou disciplinar?).

Os alunos que estão nesta trama educativa denominada de aceleração da aprendizagem são sujeitos cujas narrativas se enredam para situações de exclusão social e até mesmo categorização/juízos de valor negativos, principalmente, porque em sua maioria, são alunos com trajetórias de repetência, abandono e situações dramáticas em seu meio social. Em outras palavras, eram majoritariamente negros, mulheres que engravidaram na adolescência, filhos de “bandidos” e toda tessitura semântica que expurga as diferenças. Os alunos escolhidos foram os que eram rotulados como os alunos problemas pelos profissionais da escola, incluindo os docentes.

A par disso, os sujeitos orientados (obrigados?) a participar do projeto Mundiari são aqueles que estão em defasagem idade x série/ano, em outras palavras, que repetiram varias vezes a mesma série e que estão na iminência de se evadirem (expulsos?) do sistema regular de ensino. Ou seja, estes alunos já estão rotulados como fracassados, sendo atribuídos diversos juízos de valor, os principais versam acerca de suas origens sociais, étnicas, gênero, familiares...

No âmbito micro, os dispositivos curriculares que atuam nos corpos dos alunos se dão da seguinte maneira: O professor (unidocente) explica os objetivos da aula do dia. Em seguida é apresentado um vídeo (contendo o conteúdo da aula) para os alunos. As teleaulas são as mesmas que são exibidas na emissora da fundação Roberto Marinho. As aulas tem em média

meia hora de duração e supostamente apresentam situações concretas que os alunos vivenciam no cotidiano.

Por conseguinte, ao fim da teleaula, o professor encaminha as atividades que são propostas na aula da Telessala. Os alunos realizam as tarefas e direcionam para o docente corrigir. As aulas seguem rigidamente este ritual todos os dias.

Existe, então, um processo de repetição diária de tarefas que supostamente faz parte da rotina dos alunos. Temos a formação de um corpo dócil a partir de processos de criação de um telespectador passivo, acrítico, que não questiona estas representações que são colocadas como naturais.

Pelo exposto é possível concluir que dispositivos curriculares do Projeto Mundial são consonantes com uma microfísica do poder que atua sobre os corpos dos alunos. Um poder silencioso e aparentemente inofensivo, articulado com discursos que giram em torno de respeito às diferenças e de inclusão social, mas que no seu bojo, geram efeitos de subjetividade através de tecnologias disciplinares que demarcam esses sujeitos para ocupar os cargos de operários ao incutir-lhe, furtivamente, ao exercício de si a marca do fracassado que não conseguirá avançar aos níveis mais elevados do ensino no Brasil. Tanto é assim, que o acesso ao ensino superior não é obrigatório no país, devendo chegar a ele os mais “aptos”.

O currículo “Mundiado” está carregado por discursos que afirmam a diferença e a inclusão dos indivíduos colocados como em situação de risco de abandonar a escola, afirmando, por exemplo, que seus conteúdos são os mesmos do Ensino regular, todavia são trabalhados através de uma metodologia “atraente” para os jovens que assim conseguirão “recuperar” o tempo perdido.

Diante do exposto, o currículo “Mundiado” afirma as diferenças, mas em seu escopo, nega essas diferenças ao fabricar o aluno dócil e disciplinado, cujo grande objetivo seria criar o expectador passivo de produtos de uma determinada emissora. Desta forma,

Ao mesmo tempo que existe uma pedagogia e um currículo por assim dizer mais indireto do novo capitalismo, existe também uma intervenção pedagógica e curricular mais direta naqueles casos em que grandes empresas “compram” ou “adotam” escolas e desenvolvem um currículo baseado nos seus produtos e nos valores que lhe são associados. Existem, assim, nos estados Unidos, escolas

que adotaram currículos da McDonalds, da Mattel (currículo da barbie), da Disney. Apenas para dar um exemplo trivial das implicações desse processo, não é difícil ver, por exemplo, que tipo de conhecimento nutricional será transmitido por um currículo do McDonalds. (SILVA, 1999, p. 79)

Neste caso, temos especificamente o currículo “da Rede Globo”. Podemos imaginar que tipo de sujeito o “currículo da Rede Globo” pretende criar?

Para concluir esta seção, cito uma passagem de Walter Kohan que nos permite pensar em possibilidades outras para construir currículos e práticas verdadeiramente livres:

Talvez possamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que promove espaços onde uma criança, ou qualquer outro, pode habitar uma intensidade criadora, disruptora, revolucionária. (KHOAN, 2004, p. 9).

## 5.2 O Currículo Mundiado e o Construtivismo Piagetiano.

O que quer um currículo? Esta pergunta é o título do livro de Sandra Mara Corazza. A autora afirma que “no domínio de uma ‘metáforica’ do currículo, constituída pelas teorias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista, podemos pensar que o que um currículo ‘é’ é uma linguagem”. (CORAZZA, 2001, p. 9)

Assim concebido como linguagem, o currículo arquiteta uma diversidade de significados e possibilidade: sons, imagens, figuras de linguagem, práticas discursivas, posições de sujeitos etc. E como linguagem, é constituída de uma realidade material “cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades.” (FOUCAULT, 1996, p. 8). É possível dizer, assim, que a linguagem não é apenas fala para o filósofo, mas que diz respeito a práticas discursivas, isto é,

os discursos de uma época nos permitem pensar acerca de sua realidade política.

Partindo desta perspectiva, é possível dizer que o currículo produz alguma coisa, ou pelo menos tem a finalidade de produzir algo, de dizer algo sobre seu contexto histórico. E este produzir é sempre algo externo ao sujeito. Desta maneira:

O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 41).

Seguindo estes rastros, neste momento passo a analisar a forma de operacionalização do currículo Mundiado. E ela começa no momento de capacitar os professores. Começo, então, a narrativa de campo acerca da formação dos docentes.

A formação dos unidocentes - que pelos professores formadores são chamados de mediadores - há uma espécie de dinâmica de entrada. Os docentes que recebem a formação para o Mundiado são enfileirados e, quando adentram a sala de aula, aplaudidos efusivamente pelos professores formadores. Isto decerto busca demonstrar que não será um curso monótono, mas "vivido" e com muito "calor humano" conforme palavras de um dos professores formadores.

Os unidocentes, então, são dispostos de maneira a formar um círculo, pois desta maneira "todos podem olhar nos olhos de cada um". A formação tem início com a exibição de um pequeno vídeo de cerca de 8 minutos, no qual a introdução é feita com uma música regional da guitarrada (explicar o que é) juntamente com imagens de pontos turísticos da capital paraense, realçando as questões dos "cheiros, sabores, suas gentes (caboclos e índios), seus rios e riqueza cultural". Em seguida aparece uma professora sendo indagada acerca "do que é ser paraense?" E em sua resposta afirma que ser paraense "é gostar

de maniçoba, de açaí, de pato no tucupi... é se emocionar com nosso rio de gente no círio de Nazaré... ser paraense é não negar as raízes".

Apresentei este prelúdio da formação para enfatizar duas urdiduras desta teia que compõe o currículo *Mundiado* e que se faz presente no momento da formação inicial dos professores unidocentes, quais sejam, 1) a ênfase nos aspectos regionais que afirmam fazer parte da cultura paraense e 2) A questão desses traços culturais na tessitura dos fios identitários do povo paraense, isto é, o que é ser paraense. Neste sentido pode-se afirmar que existe um diagrama de forças que se sobressai na *linguagem* curricular do Mundiado que são subjacentes aos jogos de verdade e poder e que englobam os aspectos regionais até como forma de justificar o nome do projeto que, desde a sua gênese, entrelaça estas questões como forma de *motivar* o aluno que será *Mundiado*.

Posteriormente a exibição do vídeo, o discurso do professor formador Aristóteles<sup>4</sup> é bem significativo acerca do arcabouço teórico que sustenta o Mundiado e mostra a atualidade de se pensar com Michel Foucault os regimes de verdade de um contexto histórico.

Pensar a sala de aula para além da formalidade interior, espaço pequeno, reduzido, retangular ou quadrado onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno está ali para aprender. O projeto diz respeito a esta possibilidade de transformar a sala de aula num espaço mundo, num espaço maior, num espaço de interação, de convivência, de reciprocidade, onde o conhecimento não está só no professor, mas está na relação. O professor mediador todo dia em contato com a classe vai saber trabalhar o aluno de forma correta. E aí todas as metodologias propostas dizem respeito a fazer o conhecimento que já existe flua de maneira menos formal, flua pela curiosidade, flua pelo interesse, flua pela necessidade de alguém querer saber de alguma coisa. Uma metodologia atraente, aprender junto e não só repassar o conteúdo. (Diário de campo).

Ao encerrar sua fala, uma dinâmica de grupo teve a finalidade de apresentar a maneira como os unidocentes necessitam seguir nas aulas com os alunos do projeto, chamado de "como fazer professor?". As etapas são 1) equipes em ação; 2) Problematização; 3) Exibição da teleaula; 4) Leitura de imagens e 5) livro texto. Terminada a dinâmica, um dos professores pediu a

---

<sup>4</sup> Todos os nomes são fictícios.

palavra para realizar um relato. Ele estava participando da sua segunda formação, visto que fez a primeira, contudo não foi lotado no *Mundiar* por ainda ter compromissos a cumprir na rede particular. Eis seu discurso: “Isso é bom. Deixamos a utopia e minhas aulas já melhoraram na sala de aula da escola particular”. (Diário de campo).

Para Corazza, este tipo de discurso tornou-se hegemônico no pensamento educacional brasileiro.

Pode-se afirmar, sem receio de errar, que, se existe um nome pelo qual seja possível designar o tipo de discurso pedagógico que atualmente é hegemônico - possuindo um consensual e elevado estatuto de verdade -, no campo da educação brasileira, este nome é "construtivismo" [...] O construtivismo, como prática discursiva, vem sendo enunciado no campo educacional brasileiro, legislando sobre a "verdade" das instituições escolares e dos/as educadores/as, determinando quem e o que estão "certos/as" e quem e o que estão "errados/as"; quem é "legítimo/a" e quem não o é; quem e o que são "verdadeiros/as", e quem e o que são "falsos/as"; quem e o que são "progressistas" e quem e o que são "atrasados/as" ou "tradicionais"; ou seja, quem e o que são enunciados em termos inclusivos e quem e o que como excluídos. (CORAZZA, 1996, p. 216-217).

A formação encerra-se com cada grupo apresentando um ensaio de aula do projeto e todos são aplaudidos.

Uma inquietação imediatamente surgiu em mim. Como um projeto, ou uma teoria educacional pode tornar-se tão atraente? E como diz a autora, o construtivismo não é um modismo passageiro, mas um discurso que mostra muito bem o presente da educação escolar no Brasil. Senão vejamos.

No último dia da oficina que ministrei sobre planejamento de ensino (que ensejou minha entrada no *lócus* da pesquisa) na escola pesquisada, um dos professores falou, num tom desesperançoso, qual seria a “receita” para uma boa aula capaz de motivar os alunos e, enfim, melhorar as notas no IDEB. Ressalte-se que durante toda a oficina enfatizei a questão do exercício do pensamento. Mas eis minha resposta.

Minha avó preparava a melhor caldeirada de filhote com purê de pupunha que meu paladar já experimentou. Ela não deixou a receita por escrito, pois era analfabeta, mas certa vez anotei os ingredientes e o passo-a-passo da receita na última vez que suas mãos a prepararam. Depois do seu falecimento, tentei diversas vezes repetir o prato, conforme anotei. Em nenhuma delas consegui que o sabor pelo menos se aproximasse do prato feito por minha vó. (Diário de campo)

Com essa resposta [jocosa], meu intuito foi mostrar que não existem receitas prontas ou pacotes milagrosos ou caminhos *a priori*. Contudo, a pergunta do professor é um discurso talhado nos dispositivos que engendram a educação hoje: pacotes fechados nos quais os professores, tais como nas fábricas, apenas operam os produtos, isto é, somente a tarefa de repassar as tarefas prontas aos alunos, frutos de um currículo conteudista que visa exclusivamente os resultados nas avaliações nacionais que geram os rankings das melhores escolas (MESQUITA E CARDOSO, 2018).

Não obstante, estes dispositivos produzem linhas de subjetivação que entendem [ou vendem] a educação como a panaceia dos males contemporâneos da sociedade ocidental. Não à toa, qualquer projeto “Messiânico” de mudança social, no mínimo, resvala na educação e, por conseguinte, na forma de operacionalizar pelo currículo a *Governamentalidade* dos sujeitos que passam por esta maquinaria escolar de fabricação de corpos dóceis e disciplinados.

Retomando as questões concernentes ao currículo *Mundiado*. Após o encerramento das formações, os unidocentes são lotados nas turmas do Mundiado e, assim, colocam em prática o que foi orientado na formação. Numa das visitas de campo que realizei observei a operacionalização de uma aula – e, por conseguinte, de um conteúdo do currículo de Matemática. Passo neste instante a descrever e analisar este momento importante para os objetivos da pesquisa, qual seja, a produção de subjetividades operadas por um currículo acelerado. Sendo assim, começo mostrando o que a Secretaria de Estado de Educação denomina de *Matriz Curricular*.

ENSINO FUNDAMENTAL		
Disciplinas	Livros	Aulas
Língua Portuguesa	2	90
Ciências	2	70
Matemática	2	80
Geografia	1	50
História	1	40
Inglês	1	30
ENSINO MÉDIO		
Língua Portuguesa	3	80
Biologia	3	50
Matemática	3	70
Geografia	2	40
Química	3	50
História	3	80
Física	3	50
Inglês	1	40
Filosofia	1	20
Sociologia	1	10
Artes Plásticas	1	10
Música	1	10
Teatro	1	10

Fonte: Secretaria da escola via intranet da SEDUC-PA



De imediato pode-se notar que no currículo Mundiado não há certas disciplinas. No caso da matriz do Ensino Fundamental, que foi o foco desta pesquisa tendo em vista que a turma pesquisada era desse nível de ensino, o foco está nas habilidades da linguagem, do cálculo e raciocínio lógico e das ciências da natureza, tendo como base teórica o *construtivismo*, conforme já dito anteriormente.

As aulas referidas na matriz acontecem do seguinte modo. O unidocente faz uma espécie de sondagem oral com os alunos acerca do conteúdo que será ministrado no dia. Posteriormente começa a exibição da teleaula. No livro de atividades as

Teleaulas apresentam informações e conceitos referentes aos conteúdos de cada disciplina e expressam a dinâmica da produção científica, histórica e cultural da sociedade. As teleaulas usam linguagens de televisão como dramaturgia, entrevista, documentário e animação. Esse formato estabelece relações entre os conceitos, aproxima-os do cotidiano e provoca questionamentos sobre o conteúdo apresentado. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2012, p. 8).

A teleaula exibida no dia da realização da observação para pesquisa da operacionalização do currículo *Mundiado* era de número 24<sup>5</sup> de Matemática e versava sobre o conteúdo de *Frações equivalentes*. As ações encadeadas na aula exibida procuram, a todo instante, vincular o conteúdo curricular com o mundo do trabalho. Todavia, o discurso atrelado à aula está coadunante com a política Neoliberal de transformar a Educação Básica Pública numa fábrica de mão-de-obra docilizada para o mercado em que os conteúdos do currículo não possuem tanta importância, mas sim a *capacidade de aprender ao longo da vida*. Neste sentido, são apresentadas profissões em que “o notório saber” sobressai-se em relação aos saberes ali apresentados, no caso uma dona de um ateliê de costura e um marceneiro que são representados aparentemente com pouca escolarização, contudo conseguem resolver os problemas matemáticos que no início da teleaula são apresentados como *mistério*. Na foto abaixo, o marceneiro mostrando como pode-se chegar a uma fração equivalente

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://youtu.be/oTf-5AdGA0E>

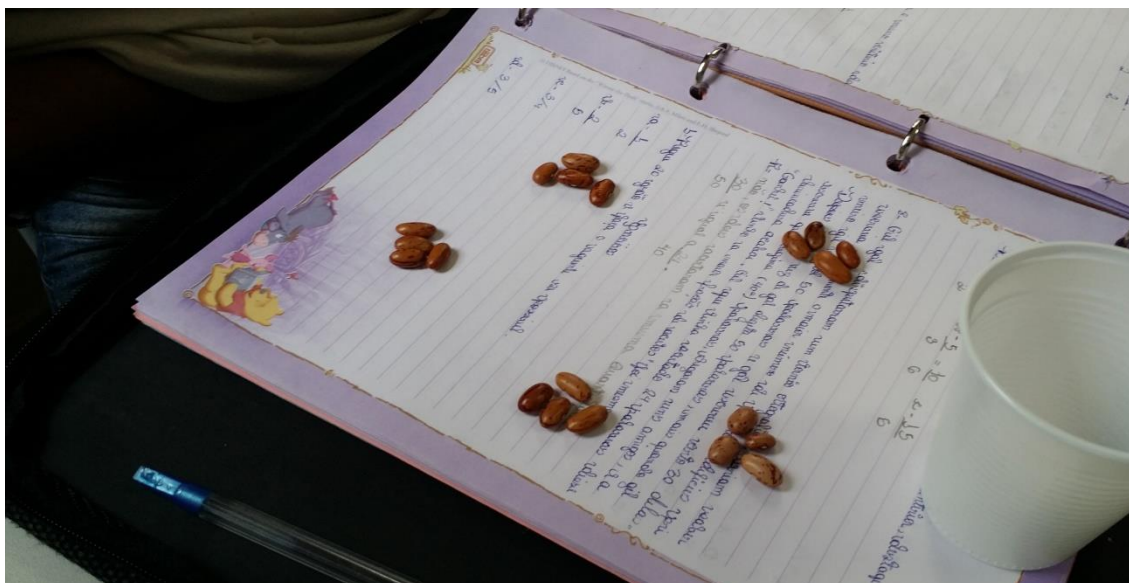


Fonte: <https://youtu.be/oTf-5AdGA0E>

Trata-se, nesta direção, de um dispositivo de saber-poder que tem como missão enquadrar o aluno pobre no seu lugar, qual seja, do trabalhador dócil para o mercado, tendo em vista não *almejar* chegar aos níveis maiores do ensino e, assim, o não aprofundamento dos conhecimentos escolares. Neste sentido, tal discurso engendra-se nas condições de “verdades” que estão produzindo os modos de subjetivação acerca da juventude pobre que, por ser ociosa, qualquer tipo de ensino basta para ocupar os menores cargos do mercado de trabalho.

Na segunda parte da aula, após o término do vídeo, o unidocente indaga os alunos acerca da compreensão dos conceitos trabalhados e, tentando, mostrar aos alunos que não são complicados. Passado isto, é o momento dos alunos debruçarem-se na leitura e resolução dos exercícios propostos no livro atividades que “traz o conteúdo de cada uma das teleaulas, com mais explicações e mais atividades. Para facilitar o seu estudo, ele contém, além de textos, ilustrações, fotos, ícones e outros recursos gráficos (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2012, p. 8)

Os alunos resolvem as atividades propostas em seus cadernos, conforme mostra a foto abaixo.



Fonte: O autor.

Como é possível notar, são utilizados materiais “concretos” para resolução das atividades propostas. É válido ressaltar que a rotina das aulas do projeto segue essa ritualização e a utilização de materiais que os alunos possam manipular é uma orientação seguida a risca pelos unicodcentes. Na foto abaixo, por exemplo, temos uma aula de ciências sobre doenças causadas por vermes e são utilizadas massas de modelar para mostrar o ciclo do parasita.



Fonte: O autor

É válido ressaltar ainda que o Currículo *Mundiado* prescreve as chamadas atividades extracurriculares. Acompanhei uma dessas atividades

que se deu após o término da aula de matemática. Nesta ocasião, o tema era *Educação alimentar: como se comportar a mesa*. Os alunos se dirigiram para cozinha da escola para preparar uma salada de frutas orientados pela *Merendeira* da escola, conforme mostra a foto abaixo.



Fonte: o autor

Conforme foi possível perceber, o currículo Mundiado é operacionalizado pelos conhecimentos *Psi* e produz posições de sujeitos. Nos conhecimentos *Psi* de base Piagetiana temos as suas célebres fases do desenvolvimento para cada idade. Na fase operatória concreta, por exemplo, se dá quando a crianças ainda não consegue realizar abstrações e, assim, o ensino prescrito envolve a manipulação de materiais concretos para que, desta forma, a criança desenvolva o raciocínio abstrato. Assim,

O currículo – entendido aqui como ‘prática subjetivadora’ – ensina não somente como as crianças devem se comportar, mas também como deve agir uma professor (unidocente) que disponibiliza inspirada nos conhecimentos *Psi*. (PARAISO, 2006, 77)

Seguindo na esteira foucaultiana, as produções de verdade são indissociáveis dos saberes e dos poderes e aos mecanismos que os acionam. Então, aliado aos saberes *Psi*, segue-se os mecanismos de poder advindos de organismos internacionais. Entre eles, os quatro pilares da educação, relatório

da UNESCO escrito por Jacques Delors, têm influenciado os currículos no Brasil. Não obstante, temos o “notório saber” que não prescinde dos conhecimentos ditos escolares ou universitários, mas das competências e habilidades ligadas aos pilares 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a viver com os outros e 4) aprender a ser.

Tal dispositivo tem íntima ligação com as novas formas que o Capitalismo internacional via Neoliberalismo define como as novas competências do trabalhador para o mercado. Neste sentido, a perspectiva das novas habilidades para o mundo do trabalho passa por um *Governo de si* que se enquadre nesta nova agenda e que surge com discursos sutis de mudanças sociais e educacionais. concludo este capítulo com uma citação oportuna para o momento.

Me parece que la verdadera tarea política en una sociedad como la nuestra es realizar una crítica del funcionamiento de las instituciones que parecen neutrales e independientes; hacer una crítica y atacarlas de modo tal de desenmascarar la violencia política que se ha ejercido a través de estas de manera oculta, para que podamos combatirlas. En mi opinión, esta crítica y esta lucha, son esenciales por distintos motivos: en primer lugar, porque el poder político va mucho más allá de lo que uno sospecha; hay centros y puntos de apoyo invisibles y poco conocidos; su verdadera resistencia, su verdadera solidez quizá se encuentra donde uno menos espera.( FOUCAULT,2006. P. 59)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Em tradução livre: Parece-me que a verdadeira tarefa política em uma sociedade como a nossa é fazer uma crítica ao funcionamento de instituições que parecem neutras e independentes; fazer uma crítica e atacá-los de maneira a desmascarar a violência política exercida por eles de maneira oculta, para que possamos combatê-los. Na minha opinião, essa crítica e essa luta são essenciais por diferentes razões: primeiro, porque o poder político vai muito além do que se suspeita; existem centros invisíveis e pouco conhecidos e pontos de apoio; sua verdadeira resistência, sua verdadeira solidão talvez seja encontrada onde menos se espera

## 6 O FEIXE DE LUZ NOS INFAMES

*Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.*

*Michel Foucault.*

A entrada no campo de estudo (neste caso a escola a ser pesquisada, adentrando na microfísica do Projeto Mundiar) aconteceu com um contato inicial com o diretor da escola - pois já o conhecia de outra escola em que trabalhamos juntos. O mote para entrada foi de ministrar um minicurso sobre planejamento de ensino utilizando os descritores da Prova Brasil.

O fato que ensejou a oficina acerca do planejamento de ensino envolvendo os descritores da Prova Brasil foi à nota da escola no IDEB de 1,9 para as séries finais do Ensino Fundamental. Com a finalidade de melhorar estes índices, surgiu o convite para ministrar essa oficina. Isso corrobora com o que foi afirmado anteriormente que os descritores da ANRESC têm induzido os currículos da escola básica.

O primeiro dia de incursão no campo para contato com os alunos, após a semana de planejamento, aconteceu numa segunda-feira às 14h. Dia do início das aulas. No dia marcado, sai de casa por volta das 13h. Chegaria bem adiantado, tendo em vista que a escola fica há poucos quilômetros de casa, percurso que dura cinco minutos de carro. O sol fazendo jus à fama de Belém de cidade quente: forte calor. Cheguei bem antes do horário marcado. Não havia ainda movimentação de alunos.

Ao adentrar na escola fui recebido pelo guarda. Apresentei-me e pedi para falar com o diretor. Imediatamente o servidor me conduziu até a sala da direção. O diretor não estava no local. Fui recebido pela coordenadora pedagógica, que será aqui chamada ficticiamente de *Iracema*.<sup>7</sup> Cumprimentamo-nos e comecei, então, a sondar questões sobre meu *lócus* de pesquisa.

---

<sup>7</sup> Iracema é a personagem do Romance de José de Alencar, de mesmo nome. Com efeito, todos os interlocutores terão seus nomes preservados e adotar-se-ão codinomes da literatura para referencia-los.

Então, neste momento, farei uma breve descrição da escola pesquisada. Ela localiza-se num bairro sob a cunha de periferia. Ao seu redor existem vários locais de “invasões”, termo pelo qual são conhecidos pelos habitantes de Belém os lugares desabitados (terrenos baldios, prédios abandonados etc.) que são ocupados por pessoas sem moradia.

O bairro é frequentemente notícia nos jornais locais por conta dos índices de criminalidade, que o tornam, segundo as estatísticas policiais, um dos mais violentos da capital paraense. São assassinatos, furtos, roubos, tráfico de entorpecentes, arrombamento etc. Segundo Iracema, muitos alunos traficam drogas, tendo inclusive relatos de alunos que foram assassinados por dívidas com traficantes.

A escola funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. Oferece as modalidades de ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Médio. Pela manhã funciona o Ensino Fundamental menor e o Fundamental maior até o 8º ano. No turno da tarde funciona o Ensino fundamental menor (1º e 2º ano apenas), o Ensino Fundamental Maior e o Ensino Médio. Por fim, o turno da noite funciona somente com o Médio. No que tange ao *Mundiar*, cada turno possui uma turma, sendo manhã e tarde funcionando as turmas do Ensino Fundamental e a noite o Ensino Médio.

Segundo os dados entregues para o Censo escolar 2017, a escola possui 987 alunos. A grande maioria, conforme relato de Iracema, estão em defasagem idade x série, daí a “seleção” para participar do *Mundiar*, que foi descrita em outra secção.

Na questão de estrutura física, as salas de aulas funcionam no térreo e o acesso acontece por uma escada sem acessibilidade para alunos com necessidades especiais. Nem corrimão existe. As salas de aula não são refrigeradas, apesar de inúmeras solicitações, segundo Iracema. As salas, no dia de altas temperaturas são muito quentes e os ventiladores, alguns não funcionam, são a única forma de aliviar o calor. Quase não existem locais para recreação dos alunos. O pátio da escola serve de estacionamento para os carros dos funcionários e na parte de trás da escola há um pequeno espaço no qual acontecem às aulas de educação física, mas que é fechada durante o intervalo sendo vedada, portanto, a passagem de alunos.

Diante disto, Iracema relatou que são comuns, principalmente no turno da manhã, no qual o número de crianças é maior, acontecerem acidentes com os estudantes, como de uma aluna que ao correr foi empurrada por outra criança e chocou-se contra uma coluna, o que ocasionou um profundo corte na testa que a fez desmaiar e ser socorrida por um professor que a levou ao hospital. Segundo ela:

- *Eles também são muito danados, vou te contar!* (Diário de campo, 21 de agosto de 2017)

Após essa descrição do espaço físico e outros relatos de Iracema, o servente bateu na porta e perguntou se os alunos já podiam entrar. Resposta afirmativa. Neste primeiro de aula, os alunos foram encaminhados para a quadra (ou o pequeno espaço descrito acima).

A coordenadora deu as boas vindas aos alunos e a satisfação de mais um ano letivo. Justificou a ausência do diretor que estava para uma reunião e pediu para todos ficarem em silêncio, pois seria entoado o Hino Nacional.

Passados estes ritos iniciais, a coordenadora passou a falar acerca do regimento da escola. Não há como deixar de invocar Saramago, antes de passar para a fala da coordenadora, sobre processos de disciplinarização realizado por instituições, como a escola. Os cegos do Romance do escritor português ao chegarem ao manicômio foram recebidos por um altifalante que dizia:

O Governo está perfeitamente consciente das suas responsabilidades e espera que aqueles a quem esta mensagem se dirige assumam também, como cumpridores cidadãos que devem de ser, as responsabilidades que lhes competem, pensando que o isolamento em que agora se encontram representará, acima de quaisquer outras considerações pessoais, um acto de solidariedade para com o resto da comunidade nacional. Dito isto, pedimos a atenção de todos para as instruções que se seguem, primeiro, as luzes manter-se-ão sempre acesas, será inútil qualquer tentativa de manipular os interruptores, não funcionam, segundo, abandonar o edifício sem autorização significará morte imediata... décimo quinto, esta comunicação será repetida todos os dias, a esta mesma hora, para conhecimento dos novos ingressados. O Governo e a Nação esperam que cada



um cumpra o seu dever. Boas noites. "(SARAMAGO, 2017, p. 50-51)

Esse discurso presente no *Romance* do escritor português retrata a forma que as instituições se encarregam do processo de disciplinarização dos corpos e condutas. Não obstante, vejamos adiante a fala da coordenadora desejando boas-vindas aos estudantes e como os discursos se aproximam.

Empunhando o microfone com muita autoridade, a coordenadora começou seu discurso de boas vindas, logo interrompido para pedir silêncio, uma vez que nem ela conseguia ouvir a própria voz.

Com um pouco menos de barulho (sim, porque o silêncio total não foi possível) desejou boas vindas e leu as normas e proibições uma por uma:

*- É proibido usar chapéu, é proibido chegar depois do horário, é proibido entrar sem uniforme, é proibido uso de celular, é proibido sair de sala sem a ordem do professor, é proibido... é proibido... é proibido...". (Iracema) (diário de campo, 21 de agosto de 2017)*

A esta altura, o calor belemense estava fazendo jus à fama: sol escaldante de duas e meia da tarde e todos procurando se abanar para aliviar a temperatura. Depois de ler todas as proibições, finalmente chegou a hora de encaminhar os alunos para as salas: turma do professor x, turma do professor y... E todos seguindo em fila ordenadamente para as salas de aulas, sob a vigilância atenta dos docentes.

Neste dia, os alunos do projeto Mundiar não compareceram, pois, as aulas iniciariam somente depois de duas semanas por causa de uma formação para os unidocentes.

O primeiro dia da pesquisa de campo com os alunos do projeto aconteceu uma semana depois, após retorno as aulas, no turno da manhã. Cheguei bem cedo. O relógio marcava sete horas. Os raios solares davam uma ideia de que seria um típico dia amazônico: muito quente. O movimento ainda era pequeno. Apenas alguns pais deixavam seus filhos no pátio da escola e saíam apressados para o trabalho. Falei com o senhor da portaria e perguntei quem da gestão já estava na escola. Ninguém até aquele momento.

Sentei-me no sofá que permite vislumbrar o pátio. Com o passar do tempo, muitos alunos começaram a se aglomerar na rua e na frente da escola. Passei a observar atentamente o movimento. Estava quase na hora da entrada quando chegou à coordenadora pedagógica.

A campanha soou anunciando a entrada. Uma correria dos alunos em busca de chegar primeiro na fila para a entrada. Uma a uma, a coordenadora anunciava as turmas que poderiam entrar em suas salas, pois nem todos os professores já se encontravam na escola. (ver Foucault)

Permaneci sentado no sofá. De repente um barulho de fora. Correria. Dois alunos estavam brigando. Muitos trataram de tirar o celular do bolso para registrar a cena. O porteiro conseguiu segurar os dois garotos. Um estava sangrando muito e seu uniforme branco manchado de vermelho acusava o que havia ocorrido. Os dois foram para a direção. Quando a coordenadora viu quem eram os alunos, não pestanejou:

*“só podia ser do Mundiar”* (Diário de campo, 13 de Setembro de 2017)

Passado alguns dias do ocorrido e da suspensão que ambos sofreram como punição pela briga, perguntei para o aluno que estava com a camisa manchada de sangue: qual a razão de você estar no projeto Mundiar? Sua resposta foi imediata e peremptória:

*- Porque eu mandei o professor se fuder!* (Diário de campo, 28 de setembro de 2017)

Indagado sobre o motivo de ter feito isto, o aluno respondeu:

*- Eu terminei a minha prova e arrumei as minhas coisas e fui perguntar para um camarada se ele ia para o treino a tarde. O professor viu e mandou eu sair da sala. Eu só disse já “tô saindo” só vim perguntar uma coisa aqui; ai ele pegou minha prova e botou um zero bem grande. Aí eu mandei ele se fuder. Ele saiu pra diretoria dizendo que eu tinha ameaçado ele de morte. A direção chamou*

*minha avó e me deu a transferência. Ai vim pra essa escola e me botaram nessa sala.*(Diário de campo, 28 de setembro de 2017)

Durante minhas incursões no campo, vivenciando a dinâmica da escola e do projeto, consegui conversar com uma aluna que estava grávida. Era uma adolescente com 16 anos. Ela contou-me que esse seria o seu segundo filho. A adolescente, aqui denominada de *afrodite*<sup>8</sup>, frequentemente estava na coordenação da escola. Os alunos apelidavam-na de *atriz pornô*. Afrodite me relatou que ganhara esta alcunha por conta de um vídeo íntimo que gravou com seu namorado e que vazou pela escola, sendo compartilhado por vários colegas. Todas as vezes que alguém a “mexia”, revidava de forma violenta, pois segundo ela: - *“eu não levo desaforo para casa”*. Outro motivo para que os colegas implicassem com ela, era o problema dos seus olhos: *“eu ia cortar toda a cara daquela vagabunda, fica me chamando de vesga. Uma puta dessas que dá pra todo mundo”*, contou para coordenadora ao falar o motivo de mais uma briga com uma colega.

Continuei a pesquisa de campo frequentando a escola três vezes por semana para captar o máximo de informações acerca do projeto e vivenciar a dinâmica das aulas. Num dia quando estava chegando à escola, a coordenadora Iracema foi logo avisando no portão que os alunos do Mundiar estavam dispensados e sem previsão de retorno. Perguntei o motivo. A resposta veio naturalmente.

*- Esses alunos não querem saber de estudo. O professor da turma pediu pra sair. Já é o segundo que sai.*

Indaguei, então, qual seriam as razões para o professor deixar a turma.

*- Ele foi ameaçado de morte pelo lago<sup>9</sup>. O professor contou que estava passando a aula na tv e depois pediu pra quem quisesse comentar algo sobre a aula. Foi quando o lago soltou uma piada. Ai*

---

<sup>8</sup> Na mitologia grega, Afrodite era a deusa do amor e da beleza.

<sup>9</sup> Lago é o personagem imaginado por William Shakespeare para o livro “a tragédia de Otelo, o Mouro de Veneza” no qual cumpre-lhe a função de antagonista do enredo.

*o professor pediu pra ele sair de sala e ir pra direção. Foi quando ele ameaçou o professor dizendo que 'lá fora' eles iam se entender*

Diante da “ameaça” o professor entregou seu lugar. A escola, então, enviou ofício para Secretaria de Educação solicitando um novo docente. E o que aconteceu com o lago? Sua mãe foi chamada para tomar “ciência” do ocorrido e da decisão da direção: o aluno seria transferido de escola.

Antes de encerrar minhas incursões na escola para produção da presente dissertação, participei de uma reunião com os pais dos alunos.

Os alunos (as) que participam do projeto Mundiar não são bem “vistos” pelos profissionais da escola, incluindo os docentes das outras turmas. Uma contenda acerca do projeto acirrou ainda mais os ânimos. As turmas do projeto foram alocadas no auditório da escola<sup>10</sup>. É a única sala da unidade com refrigeração. Era costume os professores solicitarem esse espaço constantemente. Com a inserção do Mundiar, o espaço ficou indisponível, gerando a revolta nos demais professores. De frente a estas questões, fiquei pensando como estes alunos se tornam problemas, a ponto de serem segregados até pelos profissionais que deveriam “incluir-los”?

Na verdade, a escola opera com micropenalidades. O sujeito problema é criado através de tecnologias de controle microscópicas. São os relatos dos professores, os livros de ocorrência, as suspensões e toda uma rede de observação que aos poucos forjam nesses alunos o rótulo de aluno-problema.

Desta forma, a escola utiliza estas tecnologias para fabricar o corpo dócil, no qual operam vários elementos. Assim:

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. (FOUCAULT, 2014, p. 175).

---

<sup>10</sup> Na verdade trata-se de uma sala de aula que fica nos fundos da escola, mas recebe o nome de auditório por ser a única que é refrigerada na escola.

Para Foucault (2014) o poder disciplinar opera através do olhar hierárquico, da sanção normalizadora e do exame que o autor vai nomear de recursos para o bom adestramento.

Com a turma da manhã dispensada, resolvi debruçar-me sobre uma tecnologia da sanção normalizadora: os livros de ocorrência. Meu interesse era em saber se existiam relatos de algum aluno que participava do projeto Mundiar. Esse interesse súbito nestes relatos partiu das leituras de Foucault acerca da *vida dos homens infames*, visto que esses registros são:

Uma antologia de existências. Vidas de algumas linhas ou de algumas páginas, desventuras e aventuras sem nome, juntadas em um punhado de palavras. Vidas breves, encontradas por acaso em livros e documentos [...] que esses relatos não constituíssem simplesmente historietas estranhas ou patéticas, mas que de uma maneira ou de outra (porque eram queixas, denúncias, ordens ou relações) tivessem feito parte realmente da história minúscula dessas existências, de sua desgraça, de sua raiva ou de sua incerta loucura. (FOUCAULT, 2003, p. 1-3).

Seguindo esse caminho, iniciei minha pesquisa nesses relatos contidos nestes livros de ocorrência. Meu intento foi alcançado. Encontrei relatos sobre *Eros*<sup>11</sup>, o masturbador.

Ao folhear o livro de ocorrências, encontrei o seguinte relato, que tem como título Anamnese do aluno *Eros*. Transcrevo-o a seguir.

- *Eros* nasceu prematuro. Aos dois anos de idade sua mãe se separou de seu pai e nunca mais foi vista. Já o pai, ainda muito jovem na época, também não assumiu a responsabilidade e foi para outro estado em busca de trabalho. Restou a sua avó Benta (também nome fictício) a missão de criar e educar. Dona Benta cuida de sua mãe (bisavó de *Eros*) que esta bastante idosa e muito doente, vivendo em estado praticamente vegetativo. Ainda tem um sobrinho que também mora com eles. Dona Benta diz que o orçamento da casa é proveniente de sua aposentaria e de sua mãe, uma pequena ajuda do pai de *Eros* e uma grande assistência de seu filho que dissera ser delegado. Este é o que *Eros* mais respeita e teme. Dona Benta diz que o neto precisa de acompanhamento médico e profissional adequado, mas não tem ninguém que possa ficar com a minha mãe e eu não posso deixar ela sozinha.

---

<sup>11</sup> Eros, na mitologia grega, era o deus do amor e do erotismo.

No relato, as orientações fornecidas para dona Benta foram de chamar o pai de Eros para assumir suas responsabilidades ou senão a escola teria que transferi-lo, visto que um único aluno não pode tirar o direito de outros 300 que estudam no turno, pois ele tira a concentração das outras turmas com seus gritos e bagunça. Minha curiosidade ficou mais aguçada, procurei saber qual a razão da escola realizar uma “anamnese” naquele aluno e as recomendações a sua avó.

A resposta estava em outro livro de ocorrências do ano de 2016. Há uma série de relatos acerca de *Eros*. A maioria são por conta de sua desatenção em relação a lição proposta pela professora. Neste ano de 2016, ele cursava o 5º ano com 12 anos, já em distorção idade x série. Cada vez que Eros era levado para coordenação, sua avó era chamada para tomar “ciência” dos fatos e decisões. As penalidades variavam de proibição de ir ao banheiro, suspensão do recreio e das aulas de educação física e do laboratório de informática até suspensão de todas as atividades escolares.

O caso mais “grave” aconteceu no momento da entrada na escola. Eros, ao invés de ir para a fila esperar sua entrada, escondeu-se no banheiro. Depois que todos entraram, e o pátio da escola estava vazio, sorrateiramente saiu e foi ao laboratório de informática. Não havia ninguém. Ele, então, ligou um computador. Ali, foi “flagrado” batendo “punheta”. O professor do laboratório, ao entrar, presenciou Eros se masturbando. No relato diz:

*- Ele não tava com as calças abaixadas. Quando ele me viu, ele botou o prego pra dentro. Quando eu fui ver o histórico do navegador tava lá sites de pornografia. (Diário de campo, 29 de setembro de 2017)*

Entrou em cena todo um discurso em torno dos saberes psiquiátricos que emanaram de todos os lados, desde a gestão, coordenação, professores até os funcionários de apoio. Surgiram as especulações que poderia se tratar de um caso de abuso “visto a sexualidade muito precoce”. Ali estava sendo cunhado em Eros o rótulo de “problema” e que selou seu caminho até o Mundial. Para Foucault (2011) a criança masturbadora é uma das três figuras que constituem a anomalia e que necessita ser corrigida.

Observa-se nesse processo de “psiquiatrização” uma visão essencialista das condutas dos sujeitos. Nesse caso, preocupa-se não com a criança em si, mas que tais delitos podem transforma-lo num adulto improdutivo. Com isso:

Serão submetidas de pleno direito à inspeção psiquiátrica todas as condutas da criança, pelo menos na medida em que são capazes de fixar, de bloquear, de deter a conduta do adulto e se reproduzir nela. E, inversamente, serão psiquiatrizáveis todas as condutas do adulto, na medida em que podem, de uma maneira ou de outra, na forma da semelhança, da analogia, ou da relação causal, ser rebatidas sobre e transportadas para as condutas das crianças. (FOUCAULT, 2011. P. 267).

Nos últimos dias de incursão no campo de pesquisa, deparei-me com dois relatos que movimentaram meu pensamento em torno de operar com dois conceitos importantes de Foucault na perspectiva de pensar o presente da escola. Um diz respeito à resistência que existe quando há relações de poder, como firma Foucault (1999, p. 91.) “que lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”.

A primeira narrativa, exposta oralmente pela diretora (que era, então, a coordenadora que foi minha interlocutora nas primeiras incursões no campo), foi devidamente registrada no livro de ocorrências. Trata-se da festa de *formatura* da turma do Ensino fundamental do projeto, que inicialmente estava prevista para agosto, mas que foi antecipada, segundo a diretora, pela necessidade de implantação de uma nova turma, visto que a escola dispõe de uma única sala disponível para o projeto.

A *formatura* aconteceu no dia 24 de maio de 2018. Após a solenidade com os pais dos alunos, com entrega do diploma de conclusão do ensino Fundamental, os alunos foram autorizados a organizar uma festa de despedida. Eles, então, se prepararam entre si para a compra de comidas e refrigerantes. Depois que houve o *banquete*, os pais e alguns alunos foram embora, no entanto, os que permaneceram foram autorizados a realizar uma festa, desde que dentro da sala de aula e devidamente vigiados por um professor ou funcionário da escola.

Tudo estava ocorrendo num clima de tranquilidade, segundo consta na narrativa da diretora. Os alunos ofereciam constantemente refrigerantes aos

professores ou aos funcionários, serviam diretamente no copo, não permitindo, ainda que veladamente, que os professores/funcionários abrissem o isopor que estavam às bebidas. No entanto, talvez num momento de descuido, uma vez que os alunos dançavam ao som de música *funk e hip-hop*, um professor abriu o isopor e pegou uma garrafa pet de dois litros para se servir. Ao tomar o primeiro gole exclamou, “Isso é cachaça!”

O professor, então, avisou a direção da escola que imediatamente suspendeu a festa e foi inquirir os alunos sobre o fato. Após muita conversa, um deles *confessou*:

- *Nós fizemos assim: a gente esvaziou metade de duas garrafas de refrigerante e colocamos Montilla dentro. Ai a gente não deixava ninguém pegar porque podiam descobrir, ai a gente servia os copos dos professores, mas vacilamos.* (A diretora inclusive buscou imitar a voz do aluno na narrativa). (Anotações do diário de campo, 24 de maio de 2018).

Neste relato, é possível perceber a resistência ao poder descrita por Foucault. Dentro da instituição disciplinar que imprime a ordem sobre os corpos, a disciplina, a *normalização*, os alunos encontraram uma forma de fuga, ainda que momentaneamente, a essa *vigilância*.

Neste momento, movido por uma curiosidade repentina, perguntei o que foi feito da bebida. A resposta aparentemente ingênua da diretora permite pensar nas relações de poder que são exercidas na escola: - Os professores tomaram tudo.

As normas que são estabelecidas pelos dispositivos legais que regem as escolas estaduais do Pará proíbe a ingestão de bebidas alcoólicas no âmbito da escola, chegando a proibir que o aluno esteja em bares com tais bebidas em até cem metros nos arredores da escola. Tal dispositivo também não seria aplicado aos docentes? Isso nos consente pensar o professor como aquele que exerce a função de normalização das condutas dos alunos, de vigiá-los, e que se representa, pelo menos nas dependências da escola, como *detentor* do poder, e não como aquele que exerce o poder e, por isso mesmo, sofre também o exercício desse mesmo poder.

No entanto, existem posições diferentes de quem pronuncia o discurso ou é interditado, afinal



O ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que no jogo de diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. (FOUCAULT, 1996, p. 37)

A segunda narrativa que me chamou atenção diz respeito a um aluno que, agora, era conhecido na escola como ex-menina. Fiquei bastante curioso. O fato sucedeu quando a mãe deste aluno foi buscar a sua transferência. Ele não concluiu o projeto. No entanto, a mãe decidiu trocá-lo de escola. Eu estava, neste momento oportuno, na secretaria debruçando-me em torno da leitura do livro de ocorrência. Parei a leitura quando, meus ouvidos atentos, escutaram a mãe dizer:

- *Graças a Deus, ao senhor Jesus cristo, meu filho foi curado. Glória a Deus ele saiu dessa vida, agora tá frequentando a igreja. Tá curado desse vício.* (Diário de campo, 21 de março de 2018)

A princípio acreditei que se tratava de algum vício concernente ao uso de entorpecentes, pelo modo de falar daquela mãe (*curado desse vício*). Contudo, após ela se retirar da sala com o documento de transferência, perguntei a funcionária da escola de que vício o seu filho havia se curado. A resposta foi em tom jocoso, principalmente levando-se em consideração que ainda não existia entre nós certa proximidade visto que era a primeira vez que conversava com esta funcionária: - *ele se curou do vício de dar a bunda*. Relato que se seguiu de uma grande gargalhada. (Diário de campo).

De posse desse relato busquei conversar com alguns alunos do projeto que estavam em uma roda de conversa no refeitório. Com o pretexto de me despedir, pois havia concluído a pesquisa de campo, cumprimentei-os. Alguns me abraçaram e disseram que alimentavam o *sonho* de chegar a Universidade. Nesse momento indaguei acerca do aluno [a ex-menina]. Os alunos contaram que era um “*viado muito rasgado* que tirava gracinha com todo mundo”. Mas o caso era bem mais profundo. A ex-menina era “de programa” conforme disseram os alunos. E, por diversas vezes, costumava contar suas peripécias

amorosas, incluindo *confessar* delitos que cometia com os clientes, como roubo de seus pertences.

Nesse instante, averigui a razão para não terminar junto com a turma. A resposta foi aterradora. Numa das noites que saía para encontrar com um cliente deparou-se com um grupo de homens que gritavam “viado”. Ele então respondeu as provocações e foi brutalmente espancado, ensanguentado e jogado na valeta desmaiado [os alunos fizeram questão de mostrar para mim]. Foi levado para o hospital e passou uma semana internado, inclusive com suspeita de traumatismo craniano. Ao sair do hospital, sua mãe passou a levá-lo à igreja evangélica que frequentava e, segundo ela, com “*as orações do pastor, ele se curou*”.

Os alunos, então, mostraram a rede social na qual a ex-menina compartilhou as fotos antes e depois da *cura*. Segue a postagem que lá estava.

Deus conhece a minha história  
 Sabe tudo que passei  
 Sabe a marca que ficou em mim  
 Dor que não passava  
 Achei que nunca ia esquecer  
 Aquela marca (*sic*) que ficou em mim!  
 A fé diminuía a dor só aumentava  
 Eu não falava mais  
 Minha alma só gritava  
 E não havia nada que me desse paz  
 Foi quando Jesus  
 Tocou em minha vida  
 E colocou remédio na minha ferida  
 Que doía tanto, agora não dói mais  
 Uma nova história começou em mim  
 Daquela dor só me restou a cicatriz  
 Jesus foi o remédio que me fez viver  
 Tudo que eu perdi o senhor devolveu  
 E me fez esquecer tudo o que aconteceu  
 E hoje eu tenho mas (*sic*) de mil motivos  
 Pra adorar a Deus. (Texto copiado da rede social)

Com o advento das redes sociais e as novas formas de comunicação global, os dispositivos da mídia têm produzido novos modos de subjetivação, principalmente na juventude, uma vez que se alude a “liberdade” de se comunicar, de dizer o que pensa. Não obstante, este foi o principal discurso do Governo utilizado na mídia para alardear que o *novo* Ensino Médio permitirá ao jovem a *liberdade* de escolher o caminho formativo trilhar. A par disso, será que

o discurso deixou de ser interditado? Podemos mesmo na atualidade dizer tudo sem ser iluminado pelo feixe de luz do poder? Em seu pronunciamento na aula inaugural do *Collège de France* em 1970 afirma Foucault que

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p. 9).

Nesta perspectiva, o dispositivo da mídia continua controlando, interditando e selecionando os discursos. Mesmo nas redes sociais, cujas páginas parecem nos pertencer, não podemos dizer tudo, tendo em vista que as mídias em questão são controladas por empresas internacionais que a controlam e, muito mais, da vigilância *panóptica*, que tudo vê, dos demais usuários. No que diz respeito ao caso da ex menina, suas postagens anteriores, conforme atestaram os alunos do projeto, diziam respeito as suas relações amorosas homossexuais e que, agora, são das suas atividades ligadas a *pregação do evangelho de Cristo* e recebe mensagens de elogio e apoio a *sua nova vida*, ao contrário de suas antigas postagens nos quais algumas pregavam o ódio “a essas gentes”.

Ao debruçar-se em torno de uma *História da sexualidade* Foucault (1988) vai mostrar que passamos de uma *ars erótica* para uma *scientia sexualis* e que o dispositivo da sexualidade demanda uma técnica agora ligada a saberes médicos, psiquiátricos, biológicos que definem a *normalidade das anomalias*. A preocupação com as crianças, os problemas de nervos das mulheres, a questão demográfica da população, tudo isto permitiu erigir toda uma subjetivação do sexo, ligado estritamente à função da procriação e a perpetuação da família, neste caso a família burguesa, única forma aceita como normal numa sociedade capitalista conservadora.

No caso do relato acima, como nos mostrou Foucault, a sexualidade propriamente dita não está reprimida. Fala-se de sexo em praticamente todos os lugares. Mas falar desse assunto com que intuito? Desde o advento da confissão na Grécia antiga e posteriormente da igreja católica, esse instrumento passou a regular nossas condutas. Devemos confessar, pois

A confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, promete-lhe a salvação. (FOUCAULT, 1988, p. 61)

A escola, assim, está entrelaçada numa trama na qual funcionam um conjunto de saber-poder que permitiu definir enquadramentos em torno do sujeito ideal, tal qual vimos em secções anteriores, o sujeito crítico, cumpridor de seus deveres sociais. No entanto, o que os relatos permitem supor é que a escola é uma grande engrenagem que opera a docilização desses alunos, buscando transforma-los em sujeitos docilizados.

Mas a etnografia dessas práticas de resistência e de relações de poder aqui descritas pode contribuir para os estudos do currículo? Espreitar as diversas possibilidades de existência e os efeitos de poder presentes nas relações entre os seres humanos construídos cotidianamente nos mostraram que não existem sujeitos dados ou universais.

Pensar, na perspectiva deste trabalho com Foucault, implica o desafio de mobilizar o pensamento na construção de um currículo que não seja apenas de disciplinamento e aprisionamento dos corpos. Esse é o desafio.

se aceitarmos o desafio de Foucault, uma educação para muito além da disciplinarização e da técnica será necessária para fundar as possibilidades de tal ética. Uma educação voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com outro. (GALLO, 2004, p. 95).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS OU NOVAS POSSIBILIDADES?

*Bom, olhem, eu tinha algumas coisas a dizer no âmbito geral dessas análises. Mas já está tarde demais. Então, obrigado. (FOUCAULT, 2017.p. 297)*

A epígrafe acima se refere às últimas palavras pronunciadas por Foucault no *Collège de France* no curso que ministrou de fevereiro a Março de 1984, intitulado *A coragem da verdade*, pouco tempo antes de sua morte. Já bastante debilitado pela doença, o Filósofo demonstrou no curso uma preocupação existencial com a humanidade. Tanto que o tema da morte é muito presente. Ali é um testemunho tanto do vigor quanto nos demonstra a atualidade da obra Foucaultiana.

Uma das passagens nos permite pensar a nossa atualidade assolada por ondas ultraconservadoras

[...] Nessa barafunda de todos os oradores que se enfrentam, tentam seduzir o povo e se apossar do leme, quais são os que serão escutados, quais são os que serão aprovados, seguidos e amados? Os que agradam, os que dizem o que o povo deseja, os que lisonjeiam. E os outros, ao contrário, os que dizem ou tentam dizer o que é verdadeiro e bom, mas não o agradam, estes não serão ouvidos. Pior, eles suscitarão reações negativas, irritarão, encolerizarão. E o discurso verdadeiro deles exporá à vingança ou à punição. (FOUCAULT, 2017, p. 34).

Seguindo nesta esteira, como pensar a educação escolar num contexto de *Governamentalidade* neoliberal aliado a uma onda ultraconservadora que se espalha pelo Ocidente e, claro, no Brasil? Mais ainda: como empreender uma análise dos modos de subjetivação que são operacionalizados nos currículos escolares, especialmente os currículos acelerados? Este foi o desafio desta pesquisa.

Lançar-se a este desafio de uma pesquisa tendo “a caixa de ferramentas” de Foucault como substrato é uma tarefa que exige rigor. Não existem caminhos ou portos seguros. Não há objetivos fechados para serem alcançados de antemão. O que existem são diversas possibilidades de pesquisas e nunca com um desfecho, pois elas se abrem a novas trincheiras. No campo do currículo isto se torna mais evidente e desafiante. Afinal, a

pergunta ao encerrar uma pesquisa que tem um respeito acadêmico elevado - como um curso de Pós-graduação de Mestrado possui – então o que fazer? Como transformar?

Foucault dedicou a sua existência para entender como nós existimos. Depois de uma vida em tal busca, quais as respostas que ele nos oferece? Nenhuma. Pensar com Foucault não é esperar panaceias infalíveis, pacotes milagrosos. Por isso.

A crítica foucaultiana do presente não visa legitimar nem realizar um ideal filosófico, mas desmascarar a complacência dos indivíduos para com sua situação social: por que aceitamos tão alegremente a situação presente, por que obedecemos tão facilmente às formas delirantes de poder, cujo efeito é nos tornar sempre mais dóceis? O ambicioso empreendimento de Foucault é propor um verdadeiro trabalho de trincheira que deve nos autorizar a pensar diferentemente os sistemas de pensamento que restringem nossa visão de mundo [...] Foucault não oferece resposta alguma, nenhuma solução. Mas é justamente aí que é preciso buscar sua maior atualidade. (BERT, 2017, p. 187-188).

Assim, o filósofo nos provoca a denunciar os processos disciplinares que buscam conformar os sujeitos às ordens estabelecidas em cada sociedade e que visa ensinar a não criticar e ser obediente. É na *Hermenêutica do sujeito* (2008a) que Foucault delinea os processos de subjetivação que produzem o sujeito que nos tornamos. Remonta a Grécia antiga para falar do “cuidado consigo mesmo”, sendo respeitador das leis, bom esposo, bom pai, para mostrar que cada sociedade cria mecanismos de controle de “suas hordas selvagens”. Esse retorno à era clássica foi útil para revelar-se um tipo de sociedade considerada sã em detrimento de uma sociedade supostamente adoecida, como a nossa atualidade, pela perda de bons valores e costumes, precisando de ordem para progredir.

Sobre a ordem, esse foi o tema do pronunciamento de Foucault ao assumir a cátedra no *collège de France* “A ordem do discurso”. Realizando um jogo linguístico teríamos: “O discurso da ordem”. Na bandeira brasileira, símbolo dos discursos patriotas e de amor ao país, temos a frase “Ordem e Progresso”, aludindo que a ordem é condição *sine qua non* do progresso.

A escola, então, seria o lócus para o ensino das ordens. Elas são estruturadas para que se aprenda não somente os conteúdos dos currículos,

mas a ordem e a disciplina, tal qual a fábrica ou o quartel: os currículos compartimentados e dosados por série; os tempos rigorosamente obedecidos; o ordenamento das salas de aula; o silêncio e as falas devidamente controladas; enfim, todo um ritual de disciplinamento com intuito de produzir corpos obedientes.

Para o controle das crianças e jovens “desajustados” ou *inassimiláveis* ao sistema educativo são elaborados os mais diversos projetos com discursos pretensamente humanistas ou messiânicos, mas que na realidade imprimem às normas a esses sujeitos. Na presente pesquisa que visou perscrutar a vida desses *infames* que frequentam o projeto Mundiar é possível afirmar que a preocupação não gira em torno do quanto estes alunos absorverão dos conteúdos curriculares que são propostos e operacionalizados por uma metodologia de ensino pretensamente mais atraente ao público jovem.

Retomando o jogo linguístico, a pergunta inicial que originou essa investigação foi: acelerar para disciplinar? Com tudo que foi exposto ao longo desta escritura uma possível resposta seria inverter a frase: disciplinar para acelerar. Durante este período que se estendeu durante o segundo semestre de 2017 participei de encontros para informar acerca da implantação do projeto “Mundiar” na rede estadual do Pará. Foram reuniões para mostrar a metodologia das aulas e como se daria a matrícula dos alunos.

O projeto Mundiar, celebrado pelo Pacto na Educação na parceria público x privado, insere-se na lógica neoliberal do Estado mínimo em que serviços essenciais à população são entregues ao mercado, cabendo ao estado somente sua regulação. Não há, portanto, uma preocupação com as pessoas que acabam sendo tratadas como “coisas” que precisam ser moldadas para garantir a manutenção do status quo e as condições materiais que garantem a relação de subserviência da maioria da população as gritantes injustiças sociais que acontecem em nosso país.

Nesta perspectiva, é necessário pensar numa educação outra que garanta justiça social ao povo brasileiro, principalmente os que mais necessitam da escola pública gratuita e de qualidade, que são os excluídos das benesses sociais e que em tese são os únicos beneficiários dela. Não apenas oferecer o mínimo, como se isto fosse um favor que os governantes cumprem com o povo. Pensar na lógica da aceleração na perspectiva mesmo da

humanidade desses alunos em vias de expulsão da escola porque a mesma não atende, e historicamente, nunca atendeu as reais necessidades dos alunos de escola pública.



## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo. **Outra travessia: revista de literatura**. Ilha de Santa Catarina, n. 5, p. 9-16, 2005.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlo. **Estado de crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

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

BERT. Jean-François. **Pensar com Michel Foucault**. São Paulo: Parábola, 2013

BRASIL. **Constituição (1988)**. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CALDEIRA, Maria Carolina da S.; PARAISO, Marluce A. Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 755-772, jul./set. 2016

CARDOSO, Wladirson Ronny da Silva. **Para além da juventude – “antropologia da experiência” e do “modo de vida gay” de homossexuais masculinos em processo de envelhecimento da cidade de Soure (Marajó/Pará)** /Tese de Doutorado – Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Belém, 2014. 285f.

CARDOSO JR. H.R. **Pra que serve uma subjetividade?** Foucault, tempo e corpo. *Psicologia: Reflexão e crítica*, n. 18, 2005.

COUTINHO, Karyne Dias, e Luis Henrique SOMMER. —DISCURSOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ARTE DE GOVERNAR. **Currículo sem Fronteiras**, 2011: 86-103.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo** Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de wanderson flor do nascimento

ENGELBERB, Marcel Francis D' Angió. **A invenção cotidiana do aluno:** relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência. Dissertação (Mestrado – Programa de pós – Graduação em educação.) Faculdade de educação da Universidade de São Paulo. 2010.

FOUCAULT, M. A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2017

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos.** Ética, estratégia, poder-saber. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. v. 4.

FOUCAULT, Michel; CHOMSKY, Noam y FOUCAULT, Michel. **La Naturaleza Humana:** justicia versus poder. Katz. Madrid. 2006. Trad. Leonel Livchits. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Org. e trad. Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir:** O nascimento da prisão. 42ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_, Michel. **Os anormais – Curso no Collège de France (1974-1974).** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes (Coleção Obras de Michel Foucault), 2011.

\_\_\_\_\_, Michel. **Do Governo dos Vivos:** Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 a 30 de janeiro de 1980. Tradução, transcrição e notas Nildo Avelino – São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

\_\_\_\_\_, Michel. **Segurança, Território, População.** São Paulo : Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo : Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_, Michel. A vida dos homens infames, in: **O que é um autor?** pp. 89-128. Lisboa: Passagens. 2003.

\_\_\_\_\_, Michel. **História da Sexualidade**, v.1 – A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

\_\_\_\_\_, M. Linguagem e literatura, In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000

\_\_\_\_\_, M., **As palavras e as coisas**, trad. S. T. Muchail, SãoPaulo: Martins fontes, 2000a.

\_\_\_\_\_, **Resumo dos cursos do collège de France (1970-1982)**. Tadução, Andréa daher, consultoria, Roberto Machado, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_, Michel. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 1996. 79p.

\_\_\_\_\_, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica** (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Trad. Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.231-249, 1995.

\_\_\_\_\_, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo : Martins Fontes, 1988.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**. nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. **Educação e Realidade**, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história de uma configuração de um problema político educacional; **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230037 2018

GREGORIN, M. R. **O dispositivo escolar**. 2017. (47m17s.). Disponível em:<<https://youtu.be/.TdVYvrh-JfA>>. Acesso em: 13/06/2018.

IMBERNÓN, Francisco (Org. ). **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**. Tradução: Ernani Rosa. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INEP. **Escolas aceleradas: podem elas ser bem-sucedidas no Brasil?** Estudos de Políticas Públicas N.1. Escrito por Henry M. Levin e Pilar Soler.

INEP. **Resultados do SAEB 2015**. Brasília, 2016. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 16 de Jan.. 2017.

INEP. **Resultados do SAEB 2017**. Brasília, 2018. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 16 de out.. 2018.

KOHAN, W. O. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância**. Cadernos Anped, 2004. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_walter\\_kohan.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2018.

LARROSA, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LE GOFF, J. **História e memória**. São Paulo: Ed. Unicamp, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

LIMA, Fátima. **Corpos, gêneros, sexualidade: políticas de subjetivação**. Porto Alegre: UNIDA, 2014.

LOPES, Alice C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisa** v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012

MAUÉS. Josenilda Maria. **O currículo sob a cunha da diferença**. 29reuniao.anped. Disponível em:  
<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT12-2367--Int.pdf>

MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do poder. In:FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de & CASTRO, Paula Almeida de (orgs). **Etnografia e educação: Conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MENEZES, EbenezerTakunode; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes aceleração de aprendizagem. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em:  
<http://www.educabrazil.com.br/acceleracao-de-aprendizagem/>. Acesso em: 02 de dez. 2017.

MENEZES, José Euclimar Xavier de. A psicologia como ferramenta política no processo de sujeição da criança. **Cadernos do CEAS**, Salvador, n. 235, p. 172-185, 2015

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Práticas de correção e aprendizagem** :produção de subjetividades na contemporaneidade. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

MESQUITA, Marcelo Ribeiro de.; CARDOSO. Wladirson Ronny da Silva. As avaliações nacionais, o currículo da escola básica e a produção do aluno com distorção idade x série. **Revista Teias**. V. 19, n 54, 2018. P. 160 – 176.

NOGUEIRA, Eliete Jussara. A construção de subjetividades nas práticas de disciplinamento: narrativas sobre o cotidiano escolar. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S.l.], maio 2013. ISSN 2318-1982. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/94>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

PARÁ. **Resolução Nº 634** de 18 de novembro de 2013 do Conselho Estadual de Educação.

\_\_\_\_\_. **Cartilha do Sistema de governança do Pacto pela Educação do Pará**. 2014

PARAISO, Marluce Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo. In. ESTERMANN, Dagmar & PARAÍSO, Marluce Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. P. 23-45.

PETERS, Michael. "Governamentalidade neoliberal e Educação". In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.211-224

POPKETWITZ, Thomas S. Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção: Diferença e construção da desigualdade. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 77-98, set./dez., 2010.

POPKETWITZ, Thomaz s. "História do Currículo, regulação Social e Poder". In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.173-210

SAMPAIO, Simone M. A liberdade como condição das relações de poder em Michel Foucault. **Ver Katálysis**, vol. 14 N. 2. Florianópolis. Jul/dez. 2011

SAMPAIO M. Mercês E. Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica. **Em aberto**. Brasília, v. 17, n. 71, p. 57-73, jan. 2000.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

\_\_\_\_\_, José. **As intermitências da morte**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

SÓFOCLES. **A tragédia de Édipo Rei**. Rio de Janeiro: Ebooksbrasil, 2005)

RONDON FILHO, E.B. **Segurança, território, população**. Porto Alegre: UFRS, 2011. (Resenha)

SANTOS, Cristiane de S. **Um kit para cuidar, condutas para governar**. Curitiba: Appris, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

\_\_\_\_\_, Tomaz Tadeu. Desconstruindo o construtivismo. **Educação e realidade**. Vol. 18 N 2, P. 3-11. 1/Jul/Dez. 1993.

SOMMER, Luís Henrique. **A ordem do discurso escolar**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan / abr 2007.

UNESCO . **Reforma da educação secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. – Brasília :, 2008.

UNICEF. **Panorama da distorção idade série no Brasi**. – Brasília; 2018.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992, p. 68-96.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo & SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.5-13, Jan/Jun 2011.