

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE PSICOLOGIA**

MARCELO RIBEIRO DE MESQUITA

**MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE ADOLESCENTES ‘INCORRIGÍVEIS’
PELO UNICEF NO BRASIL EM PROJETOS DE ACELERAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE**

BELÉM-PA

2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE PSICOLOGIA**

MARCELO RIBEIRO DE MESQUITA

**MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE ADOLESCENTES ‘INCORRIGÍVEIS’
PELO UNICEF NO BRASIL EM PROJETOS DE ACELERAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará, à Linha de Pesquisa: Psicologia, sociedade e saúde.

Orientadora: Profa Dra. Flávia Cristina
Silveira Lemos

**BELÉM-PA
2024**

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)

M578m Mesquita, Marcelo Ribeiro de.
MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE
ADOLESCENTES 'INCORRIGÍVEIS' PELO
UNICEF NO BRASIL EM PROJETOS DE
ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA
DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE / Marcelo Ribeiro de
Mesquita. —2024.
105 f.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Flávia Cristina Silveira
Lemos Tese (Doutorado) - Universidade Federal
do Pará, Instituto de
Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-
Graduação em Psicologia, Belém, 2024.

1. UNICEF. 2. Aceleração da Aprendizagem. 3. História.
4. Genealogia. 5. Anormalidade. I. Título.

CDD 150

MARCELO RIBEIRO DE MESQUITA

**MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE ADOLESCENTES ‘INCORRIGÍVEIS’
PELO UNICEF NO BRASIL EM PROJETOS DE ACELERAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE**

Folha de aprovação:

Profa Dra Flávia Cristina Silveira Lemos (Orientadora – membro interno – PPGP-UFPA)

Profa Dra Rafaele Habib Souza Aquime (Membro interno – PPGP – UFPA)

Profa Dra Fernanda Teixeira Barros Neta (Membro-interno – Pós-doutoranda -PPGP-UFPA).

Prof Dr Rodrigo Diaz De Vivar Soler (Membro externo - FURB-SC)

Prof Dr Flávio Luiz Castro Freitas (Membro externo – UFMA)

Profa Dra Károl Veiga Cabral (Membro interno – PPGP- UFPA)

É preciso que a leitura seja um ato de amor.

(Paulo Freire)

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos. [...] É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle (DELEUZE, 2013, p.222).

À minha companheira. À minha filha. Aos
que lutam pela vida ética e por uma
sociedade democrática.

Agradecimentos

À Universidade Federal do Pará (UFPA), aos meus professores do Programa de Pós-graduação de Psicologia e in memoriam, ao Prof Dr Wladirson (UEPA).

Aos meus colegas de turma de Doutorado em Psicologia da UFPA.

À minha orientadora, Profa Dra Flávia Cristina Silveira Lemos, que me acompanha com atenção e cuidado constante.

À esta banca de qualificação pelas contribuições que receberei com a leitura atenta.

Aos meus colegas professores da SEDUC-PA que, ao longo dos anos, me acompanham na jornada de ser docente na Amazônia.

RESUMO

O objeto desta pesquisa foi a distorção idade-série escolar para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) como questão que se torna anormalidade, na sociedade do desempenho e da informação. Assim, como problemática de estudo, a temática tratada como objeto deste estudo tem em vista a singularidade dos casos que englobam os estudantes “a serem corrigidos” percebidos não como sujeitos e sim como dados e investimentos 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 substrato teórico. Perguntou-se: Como o UNICEF realiza o monitoramento do que denomina distorção idade-série? Como o UNICEF cria a noção de anormalidade a partir do processo de escolarização articulado à noção de desenvolvimento de crianças e adolescentes pela ideia cronológica vinculada ao desempenho? A tese afirma que o UNICEF, no Brasil age nas políticas de aceleração de aprendizagem no Brasil na correção do fluxo escolar e produz efeitos na subjetividade dos educandos vistos como corpos “a serem corrigidos” de forma etarista. A metodologia foi a genealogia a partir de Michel Foucault e a pesquisa documental da História Cultural. O objetivo geral foi problematizar e investigar os modos de subjetivação nas publicações do UNICEF e suas reverberações na implantação de projetos de aceleração da aprendizagem. Os objetivos específicos foram: perscrutar o cotidiano dos “incorrigíveis” no projeto de aceleração de acordo com as publicações do UNICEF; interrogar como os saberes e fazeres que possibilitaram a invenção do aluno com distorção idade – série nas políticas públicas educacionais para o UNICEF. Entre os resultados, é possível afirmar que o UNICEF, apesar de se preocupar com o direito das crianças e adolescentes à educação, acaba por realizar um processo de classificação etarista em relação ao processo de escolarização.

Palavras-chave: UNICEF; Aceleração da Aprendizagem; História; Genealogia; Anormalidade.

ABSTRACT

The object of this research is the age-grade distortion for the United Nations Children's Fund (UNICEF) as an issue that becomes an abnormality in the society of performance and information. Thus, as a study problem, the theme treated as the object of this study has in view the uniqueness of the cases that include students "to be corrected" perceived not as subjects, but as data and investments historically manufactured as products of knowledge/power relations constituted from the hegemony of school education in modernity and the sciences that serve as a theoretical substrate. Question: How does UNICEF monitor what it calls age-grade distortion? How does UNICEF create the notion of abnormality from the schooling process articulated to the notion of development of children and adolescents through the chronological idea linked to performance? The thesis states that UNICEF, in Brazil, acts in the policies of acceleration of learning in Brazil in the correction of the school flow and produces effects in the subjectivity of the students seen as bodies "to be corrected" in an ageist way in Pará. The methodology is the genealogy from Michel Foucault and the documentary research of Cultural History. The general objective is to problematize and investigate the modes of subjectivation in UNICEF publications and their reverberations in the implementation of learning acceleration projects. The specific objectives: to scrutinize the daily life of the "incorrigibles" in the acceleration project implemented in the state of Pará, as well as the education professionals involved and question how the knowledge and practices that made possible the invention of the student with age-grade distortion in educational public policies for UNICEF. Among the results, it is possible to state that UNICEF, despite being concerned with the right of children and adolescents to education, ends up carrying out a process of ageist classification in relation to the schooling process.

Keywords: UNICEF; Learning Acceleration; History; Genealogy; Abnormality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I	17
Educação e resistências.....	17
CAPÍTULO II.....	36
Trilhas metodológicas.....	36
CAPÍTULO III	61
Análises genealógicas.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	104

Introdução

Este trabalho tem relação com a minha trajetória de docente na SEDUC-PA com o meu percurso de formação em Pedagogia, em especializações e em movimentos sociais sindicais e de luta pela preservação da Amazônia, participação partidária no Partido dos Trabalhadores (PT), em pastorais da Teologia da Libertação e por condições de trabalho a partir de uma perspectiva materialista.

As práticas da educação popular eram diretamente afetadas pela intensa mobilização do movimento estudantil e seu engajamento na luta pelas denominadas reformas de base: reformas agrárias, administrativa, bancária, fiscal, universitária etc. Caminhavam estreitamente associadas a radicalização do movimento estudantil e a crescente politização de setores da igreja católica, em especial na juventude universitária (JUC). Traves mestras das campanhas de educação popular, jovens universitários católicos, marxistas e de outros segmentos das esquerdas integrados nas organizações estudantis levavam para a prática da educação de jovens e adultos analfabetos as perspectivas mais radicais de seus movimentos (BEISIEGEL, 2010, p. 76)

A educação popular tem sido importante para assinalar as experiências dos movimentos sociais e das lutas dos partidos de esquerda e centro-esquerda para essas experiências de resistência. E as mesmas foram parte da minha caminhada em que a Psicologia social-comunitária passou a fazer parte do cotidiano de minhas leituras. O fragmento abaixo assinala o que me trouxe reflexões da relação da Psicologia com meu percurso freiriano e na educação popular:

Portanto, a Psicologia Comunitária deve preocupar-se com as condições psicossociais do modo de vida do lugar (internas e externas) que impedem aos moradores se tornarem sujeitos de sua comunidade, e as que o fazem sujeitos dela, ao mesmo tempo em que, no ato de compreender e compartilhar a vida comunitária com seus moradores, trabalhar com eles a partir dessas mesmas condições, na perspectiva da autonomia e libertação, deles e do próprio Psicólogo (GÓIS, 2005, p. 60).

Meu trânsito nas viagens entre a Ilha do Marajó-Belém-Ilha do Marajó, no Pará que me fizeram conhecer e experimentar muitas realidades e temporalidades que as caixinhas de organismos multilaterais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) não conseguem dimensionar e analisar na singularidade, pois tentam adequar os corpos de crianças e adolescentes às normas e modelos de desempenho e de uma psiquiatrização que capturou o desenvolvimento e transformou a aprendizagem em lógica etarista.

Eu, diante das narrativas que ouvia da imaginação na contação de histórias e de memórias dos meus familiares, pude criar realidades, ganhei interpretações que eram como sementes de vida em potência afirmativa. Semelhantemente, observei que Conceição Evaristo vivenciou memórias com contação de histórias de vida que foram vitais na plantação da sua existência. Estas memórias iam florescendo no tempo e no espaço:

Do tempo/espço aprendi desde criança a colher palavras. A nossa casa vazia de móveis, de coisas e muitas vezes de alimento e agasalhos, era habitada por palavras. Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos amigos contavam. Eu, menina repetia, inventava. Cresci possuída pela oralidade, pela palavra. As bonecas de pano e de capim que minha mãe criava para as filhas nasciam com nome e história. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia. (EVARISTO, 2005, p. 01).

Assim, o objeto desta pesquisa foi a distorção idade-série escolar para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no Brasil como questão que se tornou anormalidade, na sociedade do desempenho e da informação a qual esta agência multilateral afirma em seus documentos, tais como: relatórios, cartilhas, manuais etc. Esta agência interpreta a distorção idade-série como uma anormalidade diante do esperado percurso sequencial de escolarização de crianças e adolescentes no Brasil.

O tomado como normal seria seguir cada série escolar em uma determinada idade proposta como a ideal para a formação, de acordo com o currículo, o projeto político pedagógico, as avaliações realizadas, o processo de desenvolvimento construtivista de análise das crianças e adolescentes que seria organizado como padrão cognitivo-emocional considerado adequado à determinadas experiências. Porém, essa expectativa

e até mesmo política etarista é um modo de compreender e conceber a infância e adolescência.

Ao longo do processo de redemocratização no Brasil, a legislação educacional destacou a inclusão cada vez mais cedo de crianças no processo de escolarização. O direito à educação se tornou uma conquista relevante e objeto de intensas lutas sociais de vários segmentos locais, regionais, nacionais e até internacionais.

Organismos internacionais, entre os quais se destaca o UNICEF, produziram relatórios evidenciando uma preocupação com a sequência de uma relação do currículo em etapas de faixas etárias proporcionais de uma determinada idade para certa série no sistema escolar formal, interferindo em políticas públicas da educação no qual o foco inicial era a universalização da escolarização e a garantia do direito social e fundamental à educação.

Assim, há um paradoxo entre acessar direitos e ser disciplinado(a) a entrar em um mecanismo de docilidade e utilidade produtiva, regulada pela sequência de seriação por meio da adaptação a um ideal idade série proposto pela política de desenvolvimento do Estado na gestão educacional e pelas diretrizes internacionais de competição no mercado neoliberal.

Ainda que este objetivo de universalização da educação não tenha sido totalmente alcançado, tendo em vista ainda que milhares de crianças e adolescentes estão fora das escolas, a preocupação dos últimos anos voltou-se para os níveis de leitura e escrita dos estudantes brasileiros. Os resultados da avaliação da Prova Brasil¹ de 2019, por exemplo, apontaram que os estudantes das escolas estaduais, de acordo com as matrizes de referência da Anresc-Prova Brasil (INEP, 2019), situam-se no nível de proficiência considerado básico.

No entanto, o que tem se visto é um processo de cobrança de docentes por resultados sem considerar aspectos importantes da prática pedagógica de ensino-aprendizagem, de gestão, além das situações de infra-estrutura da política educacional no nível do financiamento e da carreira docente bem como de analisadores da própria

¹ 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.

formação docente e da intersectorialidade e equidade nas políticas públicas. Assim, buscar pensar a captura da chamada distorção idade-série objetivada como anormalidade pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no Brasil, de 2018 a 2020 é um movimento feito por mim nessa tese para interrogar uma prática que recorta uma realidade específica e a isola de outros determinantes sociais e econômicos das existências de crianças e adolescentes.

O trabalho é original. Não há nenhuma pesquisa no país sobre este tema, conforme nosso levantamento no banco de dissertações e teses da CAPES. Além da originalidade, a pesquisa tem importância para diversas áreas, profissões, políticas públicas e saberes. Na Psicologia, esta pesquisa é relevante porque permite problematizar as práticas de subjetivação das crianças e adolescentes por meio da escolarização, do processo de desenvolvimento e dos mecanismos de controle dos corpos tanto na biopolítica quanto na lógica da sociedade disciplinar.

[...] Uma prática de pesquisa suja, distante da assepsia e da limpeza que o método científico positivista nos propõe. O cartógrafo, ao estar implicado no seu próprio procedimento de pesquisa, não consegue (e não deseja) manter-se neutro e distante – eis o sentido de sujeira aplicado à sua prática. Ele se mistura com o que pesquisa, e isto faz parte de sua cartografia. A cartografia se ocupa dos caminhos errantes, estando suscetível a contaminações e variações produzidas durante o próprio processo de pesquisa. [...] Cartografarexige como condição primordial estar implicado no próprio movimento de pesquisa. A sujeira é essa mistura necessária (COSTA, 2014, p. 71).

O problema de pesquisa foi a temática que engloba os estudantes “a serem corrigidos” percebidos não como sujeitos e sim como dados e investimentos 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 substrato teórico.

Perguntou-se: Como o UNICEF realiza o monitoramento do que denomina distorção idade-série? Como o UNICEF cria a noção de anormalidade a partir do processo de escolarização articulado à noção de desenvolvimento de crianças e adolescentes pela ideia cronológica vinculada ao desempenho? A tese afirma que o UNICEF, no Brasil age nas políticas de aceleração de aprendizagem no Brasil na correção do fluxo escolar e produz efeitos na subjetividade dos educandos vistos

como corpos “a serem corrigidos” de forma etarista.

Quanto à metodologia, foi escolhida a genealogia a partir de Michel Foucault e a pesquisa documental da História Cultural. Parti da análise genealógica da análise de saber, de poder e subjetivação. Busquei realizar uma análise das práticas como o que é feito pelo UNICEF como modo de governar o que denomina de distorção idade-série na educação escolar.

O objetivo geral foi problematizar e investigar os modos de subjetivação nas publicações do UNICEF e suas reverberações na implantação de projetos de aceleração da aprendizagem. Os objetivos específicos foram: perscrutar o cotidiano dos “incorrigíveis” no projeto de aceleração de acordo com as publicações do UNICEF; interrogar como os saberes e fazeres que possibilitaram a invenção do aluno com distorção idade – série nas políticas públicas educacionais para o UNICEF.

Entre os resultados, é possível afirmar que o UNICEF, apesar de se preocupar com o direito das crianças e adolescentes à educação, acaba por realizar um processo de classificação etarista em relação ao processo de escolarização. A tese está dividida em três capítulos, o primeiro sobre educação; o segundo sobre metodologia e o terceiro sobre as práticas do UNICEF. Por fim, seguem as considerações finais e as referências trabalhadas.

CAPÍTULO I

Educação e resistências

Os cursos de formação continuada têm centrado esforços no letramento, isto é, não apenas na decodificação do alfabeto, mas nas maneiras de interpretar os saberes. No entanto, é importante salientar que apesar de uma certa mudança no ensino da língua, muitos aspectos ainda operam atualizando processos anteriores com poucos desvios/rupturas realizados. Neste sentido, o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire (2020) soa bastante atual para pensarmos não apenas a contemporaneidade da escola, mas de nossa própria sociedade.

Se o formalismo acadêmico se tornou língua materna em nossos processos de pesquisa, o diário de campo precisa vir como uma inquietação da escrita, uma maneira de refletirmos como é que chegamos onde estamos. Precisamos, para isto, situar nossas vivências, mais do que experimentá-las como acidentes históricos ou forças naturais. O diário como dispositivo, como restituição de pesquisa (intervenção e análise), é algo verdadeiramente extraordinário, pois, permitindo-nos tomar certa distância dos nossos automatismos para encarar o real como produção (MARTINS, 2016, p. 93).

A concepção bancária de educação que ele tanto criticou ainda segue forte. Em outros termos, não basta se ater ao ensino da palavra sem considerar os contextos em que os educandos estão inseridos. Ou seja, a leitura do mundo continua antecedendo à leitura da palavra na circulação do discurso e da intertextualidade cultural no campo dialógico e polifônico dos enunciados.

Assim, há poder no discurso e a educação é organizada como sistema de formação discursiva que se sustenta na economia política e na dimensão social e subjetiva das práticas de poder.

La actividad del teólogo de la liberación implica el recurso a las ciencias sociales (mediación sicoanalítica), desde las que define la realidad de los pobres en Iberoamérica como una consecuencia de los excesos de un capitalismo salvaje y

dependiente, de una historia de opresión, fundamentalmente económica e, incluso, de una religión alienadora, ideologizada. En segundo lugar, el teólogo de la liberación interpreta esa situación de opresión y miseria desde el criterio moral cristiano (mediación hermenéutica) (IBÁÑEZ, 1998, p. 170).

A libertação da existência e dos grupos sociais, sobretudo, de aprendizes era parte de uma ação maior de libertação de toda sorte de opressão por meio do desenvolvimento de uma atitude crítica face ao presente. Paulo Freire dialogava com a Teologia da Libertação e pode inventar uma pedagogia da resistência ao poder das elites pela via da relação com a educação popular e as comunidades eclesiais de base. O processo da educação libertária se constituiu com busca de contracolonização e emancipação.

Com isso, o processo de libertação dos oprimidos torna-se fruto da sua participação, pois, através dela, eles começam a se (re)conhecer como sujeitos. Daí o caráter formativo do engajamento e da participação, pois, na medida em que se envolvem na ação e refletem sobre ela, acabam desenvolvendo uma consciência crítica acerca do seu papel sociedade. Esta é, portanto, uma das aproximações, isto é, um dos diálogos entre Paulo Freire e a Teologia da Libertação (OLIVEIRA, 2021, p. 64)

No bojo das práticas cotidianas, é possível pensar na existência das linhas de resistência que também que tecidas em um emaranhado de teias que tentaram disciplinar, docilizar o corpo e moldar as condutas dos sujeitos imbricados na esfera da educação, principalmente pela repetição que subjetiva os modos de exercício das tecnologias de si. Há uma sócio-política na relação de saberes-poderes que engendram regimes de verdades e naturalizam as práticas pedagógicas e curriculares, logo, é fundamental problematizar a educação como instituição disciplinar. 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 relação de poder e saber disciplinar na educação, o sistema de escolarização o qual recebe anualmente uma grande quantidade de pessoas com suas intrínsecas singularidades que funcionam em uma economia calculada por uma contabilidade de utilidade e produtividade, pois os rituais de poder estão vinculados a regimes de verdade na recepção de estudantes e currículos na organização da política educacional que seguem certa regularidade discursiva.

Um exemplo dessas práticas são os inícios dos anos letivos escolares. Neles são realizadas as chamadas semanas pedagógicas em que a finalidade é planejar as atividades que serão executadas. Entre vários assuntos, discute-se: a avaliação do ano letivo anterior; os alunos denominados de 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. Desta forma, somos impelidos a produzir verdade o tempo todo, pois, as relações de poder nos examinam em verdade corpos avaliados por tecnologias de exame e hierarquização a partir de modelos de sucesso, fracasso e mérito-desempenho.

O poder não para de nos interrogar, de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade, profissionaliza-a e a recompensa. No fundo, temos que produzir a verdade como temos que produzir riquezas, ou melhor, temos que produzir a verdade para poder produzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder (FOUCAULT, 1979, p.180).

Diante dessa realidade de intensa violência, há um processo de vulnerabilização produzido historicamente como efeito da escravização e da negação de direitos à população negra após a Proclamação da República, é visível o quanto a brutalidade da sociedade se fez materialidade no cotidiano desse grupo social. Inúmeras

discriminações e práticas políticas de fabricação da defesa social contra o povo negro a partir da retirada de direitos básicos, inclusive no que implica o acesso à educação de qualidade (AQUINO, 2014).

A política da inimizade contra pessoas negras esteve vinculada a uma dinâmica de hierarquização ligada à inferiorização em diversos aspectos; os mecanismos deslegitimadores do povo negro que os coloca desautorizado a falar e a escrever; a noção de que pessoas negras teriam baixa capacidade cognitiva; a visão preconceituosa de que pessoas advindas do continente africano teriam carências afetiva, cultural, social e material e/ou pelo comprometimento da auto-estima (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Retornando a uma narrativa do meu cotidiano, no Pará, assinalo que as primeiras luzes que apareciam na escuridão da madrugada na casa grande às margens do Rio São Miguel, no Marajó, emanavam das lamparinas acesas pelos mais velhos e anunciavam que estava na hora de despertar para esperar a embarcação da prefeitura que levaria as crianças para escola primária, localizada na cidade cerca de uma hora de distância. As crianças, ainda aturdidas pelos “causos” de assombração e visagens contados durante o jantar, avançavam em direção ao leito do rio. A água fria encarregava-se de despertarmos de vez. Quando havia, tomávamos o café com as poucas bolachas disponíveis ou a fome nos acompanharia até o almoço.

Pensar a infância e adolescência pobres como um investimento foi algo que me inquietou desde adolescente no Arquipélado do Marajó-PA, me fazendo articular o campo dos direitos e da política social na análise dos processos que observava da disciplina e controle dos corpos. Eu era um garoto cheio de perguntas e gostava de questionar a ordem social e a estudar história, geografia, português e literatura. Ingressei fora da idade esperada para o que era prescrito como normal.

Costa (1989), no livro “Ordem Médica e Norma Familiar” contribuiu conosco ao pensar o poder médico na produção da ideia da infância e da adolescência ligada à família medicalizada e normalizada como dispositivo de organização política do Brasil a partir do período Imperial, sendo ampliada após a Independência do país e a Proclamação da República. O ideal higienista de limpeza social também era uma vertente de tornar supostamente normal, ou seja, limpo quem era visto como sujo por uma condição de ser alvo dos olhares estigmatizantes na educação, na justiça e na medicina social. Assim, o que pude perceber como adolescente foi resultado de um projeto maior do que Foucault (2002) destacou como defesa da sociedade, logo, de normalização social em nome da segurança liberal baseada na máxima da ordem e lei.

A lógica neoliberal de gestão da pobreza na vida das crianças e adolescentes pobres que não foram protegidas anteriormente me impactaram bem cedo diante do que eu via na realidade marajoada, no Pará. A noção de risco, mais tarde, quando eu já estava na universidade, me deixava bastante inquieto, pois, nela eu vi um etiquetamento da pobreza como um estigma que só aumentava a problemática de vulnerabilização experienciada por crianças e adolescentes, no Brasil.

Explicar o êxito do neoliberalismo (é também, é claro, traçar estratégias para sua necessária derrota) é uma tarefa cuja complexidade deriva da própria natureza hegemônica desse projeto. Com efeito, o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante (GENTILI, 1999, p. 1).

Durante o mestrado em educação, na UFPA, a literatura de Bujes (2010) sobre gerência de risco e a educação de crianças e adolescentes me fez colocar em xeque com mais propriedade muitos pontos que já me deixavam pensativo e que sempre me incomodavam sobremaneira. A autora afirmava que a noção de infância em risco passou por um processo de mudança ao longo dos anos. As famílias pobres foram alvo dessa ideia de estar em risco e, assim, ser colocada como grupo a ser gerido pelo Estado e por um complexo tutelar (DONZELOT, 1985).

A existência da fome, da subnutrição e falta de emprego eram alguns pontos que justificavam um novo modo de gerir essas populações a partir da noção de risco, e serviam ainda, de justificativa para ações de intervenção bastante insólitas dignas de problematização histórica. Minhas memórias se conectaram também com relatos de Paulo Freire no diálogo com a Teologia da Libertação a partir do cotidiano de uma vida simples e marcada pela contação de histórias bem como pelo aprendizado pelo trabalho e imaginário.

A inspiração em Freire me fez estabelecer uma forte relação com a filosofia latino-americana e foi por meio dela que eu pude também me conectar com as

encantarias da Amazônia e com as mesmas me inspirar a experimentar a aprendizagem com a Teologia da Libertação pelo meu contato com a via da educação popular como tática de emancipação tanto na minha formação em Filosofia e Teologia quanto com a minha participação ativa nas pastorais católicas e no Partido dos Trabalhadores.

Freire coloca, em primeiro lugar, uma nova base teológica para a educação religiosa casando sua filosofia da educação com a teologia da libertação as quais foram desenvolvidas primeiramente por teólogos latino-americanos. Essa base teológica realça a dimensão social e política da educação (GADOTTI, 1996, p. 608)

Paulo Freire realizou a construção de um projeto social e educativo que estava ligado a outra perspectiva dos objetivos da religião, ao buscar pensar uma vertente da igreja diferente que não era capturada pela visão católica dos setores reacionários e conservadores que tentavam calar os movimentos eclesiais de base e anular a visão libertária da América Latina. Ora, não se devia nivelar as pessoas a uma única via de restrição de classificação categorial de cristãos porque era fundamental criticar as desigualdades sociais e econômicas que acabavam por preservar as estruturas de dominação e opressão da sociedade nas alianças feitas com grupos ligados às elites regionais brasileiras e às corporações internacionais do mercado.

Para ele, o homem possui uma ligação com o seu criador que jamais será de exploração, domesticação ou dominação, mas sempre de libertação, na qual a religião expressão da natureza transcendental nas relações humanas não poderá aliená-lo em hipótese alguma (FREIRE, 1981).

[...] O êxito cultural mediante a imposição de um novo discurso que explica a crise e oferece um marco geral de respostas e estratégias para sair dela - se expressa na capacidade que os neoliberais tiveram de impor suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa medianamente sensata e responsável. Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise (GENTILI, 1999, p. 2).

Para Gentili (1999), a mercantilização da educação e também da infância e adolescência anda lado a lado com um projeto de sociedade neoliberal e explicita

retórica capitalista meritocrática, possuindo dimensões discursivas com propostas políticas orientadoras de uma reforma permanente das instituições, entre elas, a do sistema escolar. No bojo desta discussão, sabe-se que Deleuze (1992) ressaltou o quanto as sociedades no capitalismo mundial integrado estavam marcadas pelo controle permanente em meio aberto relacionado à reforma constante das instituições que estariam sempre em crise na visão dos defensores do Estado neoliberal.

Busca-se analisar os impactos dessa retórica na infância e adolescência, sobretudo, a partir de organizações internacionais que acionam a lógica neoliberal, especialmente, nos interessou nesse trabalho, a do UNICEF em relação à distorção idade-série. A noção de oportunidade escolar de uma sociedade baseada no mérito é um engodo a ser desvelado e explicitado, pois, efetivamente, não existe igualdade de oportunidades e os processos de exclusão social são perversos e regulares ao longo da história do capitalismo.

O neoliberalismo atravessa a escolarização na vertente de uma perspectiva uma crise constante de eficiência, eficácia e produtividade (GENTILI, 1999). A expansão da escolarização teria ocorrido com a aceleração de uma sociedade pautada na ideia de prestação de serviços.

Nesse sentido, a crise imputada às instituições de educação funciona como uma justificativa para proposição de privatizações e aumento de estratégias de uma expansão sem organização adequada do processo escolar. Fundamentalmente, se trata de um processo de crise forjada da qualidade da oferta escolar e de suas respectivas práticas didáticas, de avaliação e gestão como improdutivas e marcadas por déficits de ensino-aprendizagem, de baixa taxa de aprovação e por altos índices de evasão.

A visão de uma administração escolar negativa e que encomenda aumento de competência faz com que se espalhe a ideia de que a política pública de educação é inócua e de péssima qualidade. A vertente disseminada de fracasso escolar e o seu correlato como intensa exclusão acrescida de discriminação negativa educacional ganha difusão em setores governamentais pressionados por setores privados. Dessa maneira, um conjunto de discursos são alardeados, tal como relata Gentili (1999):

Deste diagnóstico inicial decorre um argumento central na retórica construída pelas tecnocracias neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos

recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1999, p. 4).

Visualiza-se que está em cena um grande arcabouço de mercantilização da educação e tentativa de desqualificar a política pública do ensino no Brasil. Na perspectiva neoliberal, passa-se à realização da aposta na eficácia privatizadora que se intitula dinâmica e flexível na gestão da educação a partir de uma proposta da pedagogia das competências que aciona um trabalho por metas com prêmios e punições ligadas à modulação de esforços da ordem meritocrática das ações cotidianas das escolas (GENTILI, 1999). A precarização do trabalho docente e os cortes constantes no orçamento da educação é um ato proposital de fabricar defasagem e retirar das classes pobres os direitos sociais, oferecendo a elas o lugar da exclusão ou da inclusão perversa.

Freire bebeu na fonte adotada pela Teologia da Libertação experienciada pelas Comunidades Eclesiais de Bases (CEB's), que eram organismos relevantes da história nas lutas dos movimentos sociais no Brasil e na América latina, os quais mobilizavam a centralidade da fé por meio de uma partilha com a intensa participação ativa dos instrumentos de enfrentamento de diversas problemáticas latino-americanas. A educação informal como educação popular fez parte desse movimento e produziu atitude crítica que impactou inúmeros setores da sociedade e criou elementos contundentes para a fundamentação de diversas políticas públicas.

A Educação não formal visa contribuir para a formação integral do indivíduo, envolvendo o crescimento pessoal, a consciência da cidadania, e a possibilidade de sua inserção na sociedade. Enfim, esta Educação consiste em um modelo de educar voltados aos interesses e necessidades dos educandos em um ambiente adaptado ao aluno, à sua cultura e ao seu meio social (CARO, 2014; p. 138).

No bojo dessas frentes de luta, Frei Beto (1985) descreveu o movimento das comunidades eclesiais de base como pequenos agrupamentos organizados ao redor das paróquias e/ou capelas, mediadas pela iniciativa de leigos, padres ou bispos reunidos

para fazer da fé uma motivação de articulação da comunhão com o objetivo de partilhar a resolução de problemas comuns com forças para superá-las e transformar a sociedade. Em geral, eram formadas por pessoas pertencentes às classes populares. Logo, percebe-se que tanto a educação popular baseada nas comunidades eclesiais de base por meio da Teologia da Libertação fez com que Freire pudesse criar uma Pedagogia da Libertação e compartilhar em vários países esse projeto educativo emancipatório (FREIRE, 1981).

A concepção de Educação Popular (EP) como campo de conhecimento e como prática educativa se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital. (PALUDO, 2015, p. 220).

Certamente, a escola não possuía uma infraestrutura capaz de oferecer uma educação de maior qualidade: carteiras precárias, nas quais duas crianças se apertavam; não existiam livros didáticos, o quadro demonstrava os sinais de uso do tempo. As lições começavam, então, com os *ba-be-bi-bo-bu* ...

O intuito foi iniciar por um relato de experiência de uma escola primária no interior do Pará, na região Norte do Brasil, para problematizar a “dureza” e a suposta neutralidade da leitura e escrita acadêmica. Paulo Freire, ao falar da importância do ato de ler, assim se expressou:

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti

levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1996, p. 7)

As crianças da beira do rio, antes mesmo de aprenderem a ler, escutavam todos os dias os mais velhos contar suas memórias de assombração ou das tradições das festas religiosas, dos antepassados. Com eles aprendíamos a pescar, caçar, subir em árvores para apanhar os frutos, principalmente o mais famoso da região: o açaí.

Em outras palavras, já realizávamos a leitura do mundo, como Freire apontou. Knuppel (2006, p.1) corrobora com esta questão afirmando que “A prática de leitura não pode estar desvinculada da leitura de mundo do indivíduo. O homem desde o seu nascimento inicia uma descoberta, uma interpretação do real, que mais tarde será lida em diversos impressos, levando em consideração suas próprias vivências e da dinâmica dos territórios experimentados e habitados.

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. Um faz o outro, à maneira da célebre frase de Churchill: primeiro fazemos nossas casas, depois elas nos fazem... A ideia de tribo, povo, nação e, depois, de Estado nacional decorre dessa relação tornada profunda (SANTOS, 2001, p. 96-97).

Seguindo ainda nesta esteira de Freire (1996), suas críticas apontam que a memorização mecânica do texto, na qual ele chamou de concepção bancária, não atinge o sentido profundo da leitura, qual seja, o conhecimento do significado ali expresso e que sejam alcançados pelos alunos e alunas. Na ânsia (angustia?) de alfabetizar seus educandos, os docentes debruçam-se nos seus planejamentos com o afã de listar uma determinada quantidade de livros, de textos nos quais não conseguem passar além da superficialidade. “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no

vazio” (FREIRE, 1981, p. 35).

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1996, p. 57).

Outro ponto a ser problematizado nas leituras é a valorização dos cânones literários, ou seja, nas listas de leitura observam-se os clássicos como dominantes. Não estou afirmando que as crianças e adolescentes não devam ter acesso a estes textos, no entanto, existem outras práticas de leituras que ainda encontram poucos espaços, mas que rodeiam o cotidiano de discentes em alteridade.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. [...] A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (FREIRE, 2018, p. 42).

O que denominamos como “descoberta” da Infância é uma invenção recente, que emerge com o nascimento de instituições como a escola, com o aparecimento de leis e de saberes que a constituem, a cercam e a tomam como objeto de conhecimento e de intervenção, ao mesmo tempo em que a produzem enquanto uma maneira específica de ser, em um esquadro linear e cronológico do processo de desenvolvimento.

Para Ohara e Joanilho (2008), nas últimas décadas surgiram novas formas de comunicação e, por conseguinte, novas “comunidades interpretativas. Apoiados em Michel de Certeau os autores afirmam:

O que de Certeau nos coloca é que devemos lembrar que as práticas marginais não deixam de existir por seu “não-reconhecimento” de acordo com os preceitos dos grupos que

podem designar – ou negar – a legitimidade de certas práticas. Quando falamos sobre o campo da leitura, nosso objeto, isso significa, por exemplo, que os textos digitais e os mangás – os quadrinhos japoneses – não perdem leitores, tampouco deixam de existir, simplesmente por não serem acolhidos no seio das práticas acadêmicas, e, ainda, que o público não se considera “alienado” ou “ignorante” pelo mesmo motivo. (OHARA E JOANILHO, 2008, p.2)

Neste sentido, novas práticas de leitura emergem com as novas formas de comunicação, no entanto, são marginalizadas, por exemplo, no âmbito escolar quando alunos são reprimidos pelos regimentos escolares ao escutarem suas músicas “grosseiras” como o Funk, Hip-hop, quando leem suas revistas de games ou de séries ou autores pouco conhecidos ou mesmo nomeados como de uma literatura subalterna. Assim também acontece com as práticas orais, as memórias entre tantas outras formas os quais os alunos têm acesso.

A este respeito, Santos (2019) afirma, ao investigar um projeto de leitura de obras de autoria feminina, o “leia mulheres”, que existe uma colonialidade do saber, assim:

Ao observamos quem está nas prateleiras das livrarias, nos grandes veículos de comunicação, nas bibliotecas, quem é discutido nas escolas e faculdades, vamos encontrar um padrão. Regina Dalcastagnè (2012) realizou uma pesquisa de mapeamento do romance brasileiro contemporâneo, na Universidade de Brasília, em um período de 15 anos (de 1990 a 2004) e constatou que "120 em 165 autores eram homens, ou seja, 72,7%. Mais gritante ainda é a homogeneidade racial: 93,9% dos autores são brancos. Mais de 60% deles vivem no Rio de Janeiro e em São Paulo". O campo literário no Brasil é masculino e branco. A literatura segue o padrão masculinista, patriarcal, branco, classicista, heterossexual da sociedade brasileira. (SANTOS, 2019, p. 123-124)

Essa colonialidade do saber descrito pela autora permeia a maioria dos planejamentos de ensino dos docentes no Brasil. Para Lemos; Cruz; Souza (2014) trata-se de uma tática que fecha a diversidade em guetos e, assim, nega a possibilidade da diferença. Para as autoras

Os vários etnocentrismos têm -se mantido em função de práticas que classificam modos de existir primitivos, não civilizados, privados culturalmente e carentes, não desenvolvidos frente às práticas de grupos específicos que se agenciam para controlar a

produção e reprodução dos bens simbólicos”. (LE MOS, CRUZ E SOUZA, 2014, p. 233)

Os saberes científicos, eruditos tornaram-se hegemônicos, portanto, na sociedade moderna como símbolo de alta cultura em detrimento dos saberes populares ou do senso comum como forma de explicar ou “desvendar” o real. Porém, Foucault (2019) afirma que no decorrer do século XX as “teorias envolventes e globais” ainda que forneçam um arcabouço para pensar os saberes locais, mas com a condição de acoplamento as teorias gerais.

A história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidade, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. [...] O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, *memória*; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar status e elaboração à massa documental de que ela não se separa (FOUCAULT, 2013, p. 7-8).

O filósofo francês alude que houve uma “reviravolta do saber” que criticava as teorias englobantes a partir do que ele chamou de “saberes sujeitados” que entende como por “saberes sujeitados”: toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridas. (FOUCAULT, 2019, p. 8).

Diante dessa tentativa de reescrever a história, o genealogista se põe como aquele que orienta os esforços para desnaturalizar verdades absolutas e naturais, para dar sentido a relações de poder, de modo que os indivíduos tornam-se efeito imediato destas relações de poder. Foucault (1979; 1999) passa a pensar poder como uma instância para além de definições como repressão, abuso, ou determinação de classes sociais. Sendo assim, essa instância perpassaria não somente a questões jurídicas, operando também em instâncias sociais como a família. Em uma perspectiva do

controle disciplinar, o poder vai operar por meio de uma positividade, ao produzir subjetividades e docilizar os corpos.

Assim, não há que se buscar a gênese do objeto a ser estudado, pois buscar uma essência ou linearidade dos acontecimentos revela-se como um ato falho, diante do complexo de forças de saber-poder que acometem a história simultaneamente. A genealogia aposta nos saberes, pois apostar nos saberes é verificar a sua hierarquia, mas não encerra neste ponto, é a possibilidade de se fazer pesquisa “como parte da batalha pela história e na história” (NOGUEIRA, 2016, p.40).

Ao pensar as relações de saber-poder, a genealogia se propõe a analisar a produção de determinados saberes escritos que se dispunham a reacender os saberes locais como contraponto à hierarquização científica e seus efeitos particulares de poder (FOUCAULT; 1975; 1976). É importante analisar que os saberes são articulados em relações de poder e geram processos de subjetivação, então, onde há poder há saber e prescreve-se modos de ser, de viver, de sentir, de existir, de se relacionar e de agir.

Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anticiências (FOUCAULT, 2018, p. 268).

Para Lisboa (2021), cada momento histórico produz seus regimes de verdades que, por sua vez, estão ancorados em saberes e poderes (saber-poder) que as legitimam e determinam padrões de normalidade. A autora cita como exemplo que a sociedade europeia é vista como símbolo de civilidade e o homem branco, hétero, de boa moral são os padrões da sociedade burguesa. Assim:

Essa relação entre o poder e saber, lembremos o que Foucault fala sobre a importância de produção de “saber” sobre algo (ou a produção de discurso) como estratégico para a operacionalização do poder. Em outros termos, determinados saberes são legitimados e estabelecidos como verdades para condicionar os padrões de vida em sociedade, viabilizando o controle social, por isso então o termo “saber-poder”. (LISBOA, 2021, p. 38)

O conceito de Biopolítica emerge nas pesquisas de Michel Foucault (2012) e aparece pela primeira vez na obra *História da sexualidade I*, mais especificamente no capítulo intitulado “Direito de morte e poder sobre a vida”. Neste capítulo, o filósofo discute a soberania como poder sobre a vida (e morte) de seus súditos ou de declarar guerra aos seus inimigos. Contudo, a partir dos séculos XVIII e a passagem para o séc XIV começa a surgir um poder que, ao contrário, se exerce de forma positiva para a vida. Agora trata-se de “um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que barrá-las, dobrá-las ou destruí-las” (FOUCAULT, 2012, p. 148).

A Biopolítica é uma gerência da vida. 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.

Com o aumento demográfico das cidades e o desenvolvimento do capitalismo fazia-se necessário o controle desses indivíduos para encaixá-los no modo de produção. O poder soberano mostrou-se, então, insuficiente para tornar os corpos doces e úteis para o sistema. A biopolítica (controle das populações) e o biopoder (controle dos corpos) com suas multiplicidades de procedimentos (como a disciplina) permitiu ajustar os indivíduos “da acumulação dos homens à do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos à expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro” (FOUCAULT, 2012, p. 153-154).

Nessa tecnologia de poder que tem como objeto e como objetivo a vida, como vai exercer o direito de matar e a função do assassinio, se é verdade que o poder de soberania recua cada vez mais e que, ao contrário, avança cada vez mais o biopoder disciplinar ou regulamentador (regulador)? Como um poder como este pode matar, se é verdade que se trata essencialmente de aumentar a vida, de prolongar sua duração, de multiplicar suas possibilidades, de desviar seus acidentes, ou então de compensar suas deficiências? Como, nessas condições, é possível, para um poder político, matar, reclamar a morte, pedir a morte, mandar matar, expor à morte não só seus inimigos, mas

mesmo seus próprios cidadãos? Como esse poder que tem essencialmente o objetivo de fazer viver pode deixar morrer? Como exercer o poder da morte, como exercer a função da morte, num sistema político centrado no biopoder? (FOUCAULT, 2010, p. 214).

Seguindo nesta perspectiva, trabalhar com as ferramentas de Foucault, como a biopolítica e o biopoder, traz elementos para uma leitura de mundo de nosso atual momento histórico, no qual a humanidade defronta-se com uma nova pandemia (do novo coronavírus) e uma onda avassaladora de ultraconservadorismo que ameaça as democracias pelo mundo e o recrudescimento dos discursos de ódio às minorias e o xenofobismo, ambos disfarçados pelos discursos de proteção da pátria, família e bons costumes.

A quebra destes elementos nacionalistas e sectaristas opera também por uma dimensão de ruptura dialética com a opressão e a dominação, de acordo com Freire e a Teologia da Libertação. Apesar de sabermos que Foucault fez críticas à dialética durante boa parte dos seus trabalhos, citou várias vezes o livro “O Capital” na obra “Vigiar e Punir” e também pensou as tramas das governamentalidades de dominação com as de poder-saber na conferência “O sujeito e o poder”.

Fundada na dialeticidade, a pedagogia social tem por objetivo construir um projeto de conhecimento voltado para o esclarecimento, a clarificação e a ilustração das relações humanas e sociais. Desse modo, ela assimila e transforma conhecimentos acumulados [...] (SOUZA NETO, 2010; p.49).

A relação da biopolítica de gestão das populações que totaliza com a disciplina que individualiza é da ordem da formação de um dispositivo de governo das condutas, o qual se torna um dispositivo. Neste ponto, estou me referindo efetivamente ao que Foucault denominou de dispositivo como:

[...] 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 (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Seguindo nesta perspectiva, trabalhar com as ferramentas de Foucault, como a biopolítica e o biopoder, traz elementos para uma leitura de mundo de nosso atual momento histórico, no qual a humanidade defronta-se com uma nova pandemia (do novo coronavírus) e uma onda avassaladora de ultraconservadorismo que ameaça as democracias pelo mundo e o recrudescimento dos discursos de ódio as minorias e o xenofobia, ambos disfarçados pelos discursos de proteção da pátria, família e bons costumes.

Com efeito, em termos foucaultianos, racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “aquele velho direito soberano de morte”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, “essa é a condição para aceitabilidade do fazer morrer”. (MBEMBE, 2016, p. 128).

Foucault (2017) ministrou de fevereiro a março de 1984 seu último curso no *College de France*, 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. Nesse âmbito, tem-se um testemunho tanto do vigor quanto da atualidade da sua obra, não apenas na educação, mas em todos os planos da sociedade.

Foucault problematiza as práticas de governo como “a maneira meditada de fazer o melhor governo e [...] sobre a melhor forma possível de governar” (1978/2004), p.17). Neste sentido discursa sobre a governamentalidade como “maneira de condução da conduta dos homens (p.208). Neste sentido “[...] a liberdade não é tomada mais como simples direito dos indivíduos, mas como condição para governar. a liberdade aqui não é tanto ideológica, mas técnica de governo” (FERREIRA, 2009, p.65).

Para tanto, o educador deve ter condições para observar, analisar e intervir em situações concretas de ensino. Este tipo de ação está necessariamente vinculada a um quadro de referência teórica. Não se trata de uma teoria que imobilize a prática, estereotipando-a, mas que a esclarece, desvendando a complexidade de seus mecanismos ao tempo em que se amplia a partir dessa mesma prática (Aguilar, 1990, p. 80).

É importante entender que para Foucault (2011, p.170), o saber dominado é

composto de um lado pela clivagem dos confrontos e, de outro, pelo reaparecimento dos saberes que estão embaixo, estes destacados pelos saberes locais e singulares que compõem o “saber histórico da luta”. Por saber dominado podemos conceber os blocos de saber histórico presentes e mascarados que traçam o governo das condutas destacados pelas composições de poder que caminham não apenas na seara da erudição. Portanto:

As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anti-ciências. Não que reivindicuem o direito lírico à ignorância ou ao não-saber; não que se trate da recusa de saber ou de ativar ou ressaltar os prestígios de uma experiência imediata não ainda captada pelo saber. Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. (FOUCAULT, 2011, p.171)

[...] 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).

Assim, a análise documental provoca a procura na história das estratégias e táticas que se encontram no campo em que emergiram as batalhas para questionar os objetos “supostamente naturais”, a partir dos embates e enfrentamentos do curso da memória (NOGUEIRA, 2016, p. 42).

É importante problematizar as práticas de ensino, educação e aprendizagem que estão relacionadas com o sujeito de direitos simultaneamente ao sujeito ético, apesar de Foucault não trabalhar com a noção de sujeito e sim a de subjetividade. Sujeito ético e cidadão são posições subjetivas e implicam em uma analítica do poder a partir das artes de governar.

As fronteiras recíprocas entre ensino e cidadania se imbricam, posto que todo ensinar tem por finalidade construir uma potência que coloca um indivíduo ou coletivo em ato de cidadania e todo ato de cidadania configura uma potência ao saber. O ensinar é o disparador de micropercepções - introdução cognitiva e afetiva para os movimentos do pensar, aprender, conhecer -, criação de condições para que um conceito e um afeto constituam território em um si mesmo e um entorno, mas acima de tudo constituam uma 'cidade' (as redes de produção de sentido e ressingularização), um território ético de compartilhamento [...] (CECCIM & FERLA, 2008, p. 09).

As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anti-ciências. Não que reivindicuem o direito lírico à ignorância ou ao não-saber; não que se trate da recusa de saber ou de ativar ou ressaltar os prestígios de uma experiência imediata não ainda captada pelo saber. Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. (FOUCAULT, 2011, p.171)

A par disso, a presente proposta de tese teve como ponto de partida para o questionamento de como operam os dispositivos do UNICEF nas políticas de aceleração de aprendizagem no Brasil na correção do fluxo escolar e seus efeitos na subjetividade dos educandos “a serem corrigidos” atendidos nesses projetos no Estado do Pará?

2. METODOLOGIA COMO TATEIO DE PESQUISA

Pensar a atualidade sem a presença de algumas instituições parece algo impossível. Estão tão enraizadas em nossa cultura que dão a impressão que sempre existiram no tempo e no espaço. Uma delas é justamente a escola ou a educação escolarizada. Não obstante, o próprio ordenamento jurídico das sociedades modernas aponta para sua obrigatoriedade e para um desenho de política educacional como direito social. A educação passou a ser vista como uma espécie de alavanca para obtenção de transformação social e econômica no mundo do trabalho e espaço de normalização social. Porém, pode ser dispositivo de produção da diferença também e ser espaço de travessia para modos de resistências.

Neste sentido, afirma-se que há um mecanismo de regulação da sociedade a partir da educação escolar como modo de organizar os grupos, comunidades, instituições e profissões tanto no mercado de trabalho quanto na ordem psicopedagógica e médico-psicológica da modulação da produção, da obediência e da maneira de produzir as subjetividades de tal forma que se tornem submetidas à estatização dos corpos e à criação de processos individualizadores de ser.

Atualmente, precreve-se de forma pujante a educação escolar cada vez mais como um artefato cultural que se torna cristalizado e pode funcionar como naturalizado para certos grupos sociais. Esta instituição da educação está tão enraizada no contemporâneo que sua emergência parece ser esquecida e meio que se perder no tempo e espaço como não tivesse história.

As sociedades sem escolas são arbitrariamente talhadas como bárbaras, incultas e não civilizadas. Todavia, vale ressaltar que não se defende perspectivas de educação em formato domiciliar como tem sido feito por grupos considerados negacionistas e reacionários de extrema direita, nas últimas décadas. Este ponto aqui ressaltado é fundamental em um período histórico que visualizamos disputas pelo

currículo, pela prática educativa escolarizada e pelo material didático por setores do mercado internacional e por famílias reacionárias, os quais tentam desqualificar o ensino laico, público, em equipamentos escolares como política pública. Deste modo, de forma alguma, nessa tese, se pretende abrir mão da escola como política garantista de direito social, conforme a Lei das Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a Constituição Federal de 1988. Também não se busca culpar discentes, docentes e trabalhadores(as) da educação neste trabalho, pois, o horror econômico pensado por Forrester (1997) assinala os efeitos nefastos do neoliberalismo na educação e as tentativas de precarizar e sucatear as políticas públicas.

Para esses “jovens”, destinados de antemão a esse problema, fundidos com ele, o desastre é sem saída e sem limites (...) Marginais pela sua condição, geograficamente definidos antes mesmo de nascer, reprovados de imediato, eles são os “excluídos” por “excelência” (FORRESTER, 1997, p. 57-58).

A escola nem sempre existiu, pois é um equipamento da modernidade (ARIÈS, 1978). Sua emergência se deve a uma série de imperativos históricos que a trouxeram para o palco de disputas sociais e políticas. Para Alvarez-Uria (1992, p. 1), “esta maquinaria de governo da infância não apareceu de súbito, mas ao invés disso, reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI”.

Eu sou um pirotécnico. Fabrico alguma coisa que serve, finalmente, para um cerco, uma guerra, uma destruição. (...) Um pirotécnico é, inicialmente, um geólogo. Ele olha as camadas do terreno, as dobras, as falhas. O que é fácil cavar? O que vai resistir? Observa de que maneira as fortalezas estão implantadas. Perscruta os relevos que podem ser utilizados para esconder-se ou lançar-se de assalto. Uma vez tudo isto bem delimitado, resta o experimental, o tatear. (...) O método, finalmente, nada mais é que esta estratégia (POL-DROIT, 2011, p. 69-70).

Estas questões apotandas no fragmento da citação corroboram com as ideias de Foucault (2015), na medida em que guardam uma intrincada relação com o desbloqueio das práticas de governamentalidade enquanto uma série de multiplicidades. Porém, a emergência da população foi colocada como uma “percepção dos problemas

específicos da população, graças ao isolamento desse nível de realidade, que chamamos a economia, que o problema do governo pôde enfim ser pensado, sistematizado e calculado fora do quadro jurídico da soberania” (FOUCAULT, 2015, p. 423).

Era o corpo espécie que fazia a vida entrar no diagrama social como valor. A história da biologia se coaduna com a gestão da população como práticas correlatas que passam a ser denominadas de biopolítica, para Foucault (1988). O governo da população em nome da vida e da saúde se tornou possível na relação com o aparecimento dos liberalismos enquanto arte de governar, pois “O investimento sobre o corpo vivo, na sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento” (FOUCAULT, 2014, p. 133).

Quando os pesquisadores examinam os documentos de um arquivo, esse conjunto concreto e particular de itens é o resultado final de uma longa seleção. O que “resta” em um arquivo resulta, diretamente, de pessoas que definem certos materiais – e não outros – como aqueles “que vale à pena guardar”. O documento, portanto, não preexiste ao arquivo: um determinado artefato se constitui em documento na medida em que é associado, por diferentes pessoas, a uma série de concepções de valor, memória e passado que o levam a ser preservado (CASTRO, 2008, p. 29).

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”. E, Foucault (1995, p.243) destaca em “*O Sujeito e o Poder*”:

[...] de fato, aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele de passividade, e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o “outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que abra, diante da relação de poder, todo um

campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis.

A biopolítica e seus desdobramentos das técnicas de poder no controle da vida consubstanciadas na *biopolítica* operavam nas artes de governar. O poder disciplinar também era uma arte de governar os corpos com práticas de docilização e submissão política que visavam aumentar performances dos corpos, produzidos como indivíduos por meio do controle realizado como utilidade no tempo e espaço, em vigilância hierárquica, avaliações infundáveis pelo exame e contínuos processos de sanções normalizadoras cotidianamente. Já, a biopolítica foi materializada pela gestão da vida em nome do aumento da educação como empresariamento do viver, da saúde, da segurança, da ordem e da lei como mecanismos de regulação da população no Estado Democrático de Direito.

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)

Ora, enquanto Foucault pensou as relações entre poder disciplinar e biopolítica por meio do biopoder, também problematizou a emergência do conceito de

governamentalidade, como assinalara Rondon-Filho (2011), ao definir governo. Assim, a educação escolar foi sendo acoplada à segurança e ao empreendedorismo da vida e passou a operar por meio da disciplina dos corpos e governo das condutas em prol da fabricação de individualizações regulares.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 1979, p.8).

Para Foucault, a governamentalidade aconteceria por meio das seguintes práticas: “ 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).

Foi a vida, muito mais do que o direito, que se tornou objeto das lutas políticas, ainda que estas últimas se formulem através de afirmações de direito. O “direito” à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o “direito” acima de todas as opressões ou “alienações”, de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser. (FOUCAULT, 1988, p. 157)

O Objetivo geral desta tese foi investigar os modos de subjetivação nas publicações do UNICEF e suas reverberações na implantação de projetos de aceleração da aprendizagem. Os objetivos específicos foram: a) analisar as práticas de regulação dos “incorrigíveis” no projeto de aceleração proposto como uma correção da chamada distorção de idade-série, bem como dos profissionais da educação envolvidos; analisar como os saberes e fazeres que possibilitaram a invenção de discentes classificados em distorção idade – série nas políticas públicas educacionais.

Por meio destes objetivos, tanto o geral quanto os específicos, é possível observar que há a combinação de táticas ligadas às artes de governar, em especial, o processo disciplinar de gestão ganha dimensões de um perspectivismo em que onde há saber, há poder e práticas de subjetivação. Assim, a disciplina como anatomia política opera por meio da normalização social de estudantes considerados(as) (in)corrigíveis em nome de um processo escolar em que discentes passam a ser números estatísticos nas taxas de exames avaliadores da educação, o que já relaciona a disciplina com a biopolítica em termos de totalização da gerência da população por

meio da educação como estratégias que tentam promover a vida e a saúde por meio da educação.

Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (FOUCAULT, 2014, p.135).

A lógica corretiva da distorção idade-série assinala o quanto há uma materialidade do poder disciplinar como uma prática de ajustamento e adestramento voltada à gestão da escolarização como prática de saber, de poder e subjetivação, em que se busca conhecer uma suposta realidade para nela intervir com ênfase na ação sobre uma suposta defasagem escolar de resultados a ser superada, ou seja, de uma proposta de adaptação curricular em nome de uma noção do sucesso escolar rumo ao aumento do desempenho. A visão de déficit e fracasso tem marcado o campo da escolarização e traz em seu bojo uma história de psicologização e pedagogização da existência como docilização dos corpos em nome do aumento da produção a partir de uma vertente normalizadora da sociedade.

O que fazemos quando não conhecemos algo? No século XVIII, já não bastava mais conhecermos a nós mesmos, houve uma “necessidade” de conhecer o outro, pois quanto mais se conhecia mais se podia manipular, aperfeiçoar, e por fim eram desenvolvidos dispositivos disciplinares e de correção dos “desvios”, o corpo torna-se analisável e manipulável. Essas técnicas são criadas, recriadas e justapostas para que nada escape. A essa “anatomia política” do corpo, Foucault (1987b, p.119) chamou de poder disciplinar, pois “ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (SILVA, 2011, p. 116)

Na trama em que coexistem práticas de saber, de poder e subjetivação, é tecida uma arte de governar acontecimentos como variáveis a serem colocadas em variação na

pragmática da experiência enquanto mapa de traçados das relações móveis que são linhas em dobras de resistências à colagem aos processos que constituem corpos que distoam da ordem de governo ser educado(a).

Da perspectiva ética do exercício do pensamento, a qual rege as ações do desejo no polo ativo, pensar consiste em “escutar” os efeitos que as forças da atmosfera ambiente produzem no corpo, as turbulências que nele provocam e a pulsação de mundo larvares que, gerados nessa fecundação, anunciam-se ao saber-do-vivo; “implicar-se” no movimento de desterritorialização que tais gérmenes de mundo disparam; e, guiados por essa escuta e essa implicação, “criar” uma expressão para aquilo que pede passagem, de modo que ganhe um corpo concreto. Os efeitos do pensamento exercido dessa perspectiva tendem a ser: o “contágio potencializador” das subjetividades que o encontram, ou mais precisamente, sua “polinização” [...] (ROLNIK, 2018, p. 90).

Podemos descrever a dobra do ser como criação dos territórios de existências, portanto, com a abertura de rupturas e brechas da construção de uma escrita de si correlata à fabulação enquanto certa ficção, em uma dimensão estética e literária em que ver e dizer estão relacionados por descontinuidades, afinal, saberes são organizados como discursos em arquivos dispersos.

“O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mais aquilo, por que, pelo que se luta, poder do qual podemos nos apoderar, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo” (FOUCAULT, 1996, p. 10-11).

Logo, posso salientar como os regimes de verdade, a história política dos saberes e os modos de existências são agenciados em um ser-saber, um ser-poder e um ser-si. Estas maneiras de viver, de sentir, de pensar, de agir, de se relacionar e pensar estão em coexistências e zonas de covizinhanças que articulam-se pelo diagrama de forças dos modos ético, estético e político na multiplicidade das forças, as quais podem ser entrecruzadas como variáveis e em variação das ordens do discurso, gerando seus efeitos no campo da educação. Logo, é importante pensar o arquivo composto por vários documentos das práticas educativas, em que, para Foucault (2000, p.7):

[...] O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações.

Ao pensar o que nomeamos como metodologia, é possível nos remeter a uma perspectiva das táticas e das estratégias de poder em exercício dinâmico e relacional, diagramático de uma atitude crítica não apenas limitadamente à visão de uma ciência moderna, mas muito além dela e anterior à mesma, na medida em que há um sistema de delimitação discursivo e da distribuição dos processos de conhecer e se tornar sujeito do conhecimento como efeitos da organização dos saberes, na produção das posições de sujeito e as modalidades enunciativas articuladas aos temas trabalhados como procedimentos analisadores dos acontecimentos. Nessa perspectiva, critica-se um pensamento rígido, fixo e racionalizado; em outras palavras, neutro e objetivo bem como o cientificismo e as suas respectivas formas de hierarquização.

Os caminhos elaborados por outros(as) pesquisadores(as) que se situam na linha epistemológica da Filosofia da Diferença mostram que não há um “método” unívoco e homogêneo que os(as) demais pesquisadores(as) deveriam seguir enquanto um receituário e um manual a ser reproduzido (PARAISO, 2012). Portanto, de acordo com Paraíso (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.

Seguindo estes (des)caminhos, busco trilhas por ecos de uma ressoar práticas em desníveis, deslocamentos com as caixas de ferramentas em que os conceitos estão em articulação com artifícios e se tornam artefatos fabricados e foram usados como metodologias para construção do presente trabalho: genealogia e etnografia

(dis)torcida e usada de outros modos. “Nenhum documento é inocente! Deve ser analisado. Todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado” (LE GOFF, 2003, p. 110). Logo, o que chamo nesta tese como um documento é um jogo de formações discursivas como:

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FOUCAULT, 2008, p. 82).

Podemos delimitar a análise em um plano da formação discursiva que nos ajuda a fazer funcionar uma interrogação de como se produz um espaço discursivo ligado à mobilidade, dinâmica e estratégica das relações de saber, de poder e da subjetividade como exercício tático da história problematizadora que coloca perguntas tecidas em um inventário das diferenças, tal qual propôs Veyne (1998). Com efeito, há um jogo de enunciação ligado à rede discursiva organizada por meio dos princípios do comentário, das disciplinas, das sociedades discursivas, da formulação das doutrinas e da distribuição dos discursos como táticas de poder e modos de subjetivação (FOUCAULT, 2004).

Os saberes não existem sem relações de poder e sem formação das subjetividades, pois, eles agenciam modos de viver que estão atrelados em ressonâncias múltiplas, em rede de exercícios agonísticos. Assim, é possível demarcar o campo em que um documento é mobilizado como jogos de verdade, em uma complexa e refinada trama que estão configuradas por acontecimentos materializados nos enunciados que podem ser entrecruzados em séries discursivas articuladas às práticas de poder não discursivas. Todo regime de verdade forja-se por um plano ilocutório, em planos performáticos de que quem fala o faz por meio de uma formação discursiva relacionada aos regimes de verdade, em uma história política dos saberes.

Se formos entender a cartografia enquanto metodologia, precisamos pensar nas perguntas que ela pode nos ajudar a oferecer. Ao invés de perguntar pela essência das coisas, o cartógrafo pergunta pelo seu encontro com as coisas durante sua pesquisa. No lugar de *o que é isto que vejo?* (pergunta

que remete ao mundo das essências), um *como eu estou compondo com isto que vejo?* Este segundo tipo de pergunta nos direciona ao processo, entendendo o cartógrafo enquanto criador de realidade, um compositor, aquele que com/põe na medida em que cartografa (COSTA, 2014, p. 70).

Com efeito, interroga-se genealogicamente, implica em pensar os saberes locais, malhas discursivas fabricadas como processualidades a partir de uma insurreição das verdades que foram sujeitadas e embaralhadas como padronização de regras inscritas no campo tenso das práticas enunciativas. Trata-se dos jogos de linguagens que estão sustentados em um conjunto de regras, expressas em dizeres, fazeres e visibilidades que não podem ser reduzidos à linguística, apesar de por ela também passar.

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reduzir nem ao Uno nem ao múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades. (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 43).

O que Deleuze chama de devir do conceito é esta conexão tanto dos elementos de um conceito quanto dos diferentes conceitos em um mesmo sistema conceitual; é o fato de que os conceitos se coordenam, se conectam, se compõem, se aliam numa determinada filosofia, mesmo que tenham histórias diferentes. Assim, ele distingue devir e história de um conceito. Dizer que um conceito tem história significa que ele não é criado do nada; foi preparado por conceitos anteriores ou alguns componentes desse conceito vêm de conceitos de outros filósofos, embora ele permaneça original (MACHADO, 2010, p. 16-17).

A tese opera com uma proposta metodológica da análise de práticas que permitem um manejo das fontes armazenadas nos lugares das memórias, os quais são suportes de forças agenciadas por um conjunto de sínteses disjuntivas potentes para pensarmos práticas de objetivações e subjetivações simultaneamente. “Há uma história dos agenciamentos, assim como há um devir e mutações de diagrama” (DELEUZE, 2005, p. 51).

A história contínua é aquela que constitui o projeto de uma história global. É a busca da reconstituição do “rosto” de uma época, de suas continuidades, de sua evolução, de sua significação comum que constitui o desejo humano de controle sobre a vida na linha contínua e harmoniosa de sua história, “[...] é o que procura reconstituir a forma de conjunto de uma civilização, o princípio - material ou espiritual – de uma sociedade, a significação comum a todos os fenômenos de um período, a lei que explica sua coesão - o que se chama metaforicamente o ‘rosto’ de uma época” (GONÇALVES, 2007, p. 3).

Os objetos e posições de sujeito não são naturais, pois são efeitos das práticas que são fazeres e têm história, na medida em que “o objeto se explica pelo que foi o fazer em cada momento da história” (VEYNE, 1998, p. 257). Ao fazermos uma genealogia, podemos nos fazer aprendizes de cartógrafos(as) que historicizam as práticas como raras, singulares e datadas e acontecimentais que efetuam-se em zonas de co-vizinhança e de co-existências.

Nesse aspecto, se faz um jogo das escalas de um tabuleiro de xadrez, na lógica do trágico e do acaso, concomitantemente. Cada prática está ligada às vizinhas em suas transformações por ser da ordem acontecimental. Desse modo, “o método de Foucault sempre se contrapõe aos métodos de interpretação. Jamais interprete, experimente... [...]” (DELEUZE, 1992, p. 109). Traçar a genealogia é poder experimentar por tato, operar pela pragmática do desejo e agenciar resistências nos entremeios que não se limitam à política instituída, pois podem também ocorrer na clandestinidade das práticas concretas. Nesse ponto, tem-se nesta tese um movimento cartográfico das práticas. Por isso, com Passos e Barros (2009, p. 17) entendemos que:

A Cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa.

Essa tese delinea-se também como uma cartografia, a qual poderia ser definida como uma pesquisa-intervenção, pois, interferiria na produção da sociedade e nas subjetividades enquanto práticas que operariam o diferir imanente ao pesquisar os

documentos do Fundo das Nações Unidas para a Infância. A própria tese se tornou um arquivo-artefato e fabricou artifícios imanentes à história, desnaturalizando a abertura do campo experimental do arquivo, formado por regras do discurso e funções enunciativas, em que o discurso é:

[...] um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas "aplicações práticas") a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 2008, p. 139)

Logo, há uma relação estabelecida da cartografia com a arqueologia do saber, de forma articulada e entrecruzada de conversação, sendo que a arqueologia convida a fazermos a história da verdade; já, no arquivo, o saber opera a respeito das formações discursivas como fonte de um trabalho histórico. Assim, em “Arqueologia do Saber”, para Foucault, a:

"[...] arqueologia não descreve disciplinas. Estas, no máximo, em seu desdobramento manifesto, podem servir de isca para a descrição das positivities; mas não lhe fixam os limites: não lhe impõem recortes definitivos; não se encontram inalteradas no fim da análise; não se pode estabelecer relação biunívoca entre as disciplinas instituídas e as formações discursivas" (Foucault, 1986, p. 202). A Arqueologia do saber: como o conjunto das relações que permitem "compreender o jogo das coações e das limitações que, em um momento determinado, se impõem ao discurso" (FOUCAULT, 2008, p. 217)

Este ponto do trabalho de Foucault demonstra uma virada em diversos aspectos no olhar que ele realizava, pois, ao fazer a aula inaugural no Collège de France, em 1970, efetivou um período concreto de análises dos saberes com as relações de poder. Neste sentido, faz-se um gaguejar na própria língua:

Servir-se do plurilinguismo em sua própria língua, fazer desta um uso menor ou intensivo [...], achar os pontos de não cultura e de subdesenvolvimento, as zonas de terceiro mundo linguísticas por onde uma língua escapa, um animal se enxerta, um agenciamento se instala (DELEUZE, GUATTARI, 2017, p. 53).

Por isso, a pesquisa se caracteriza como uma interferência, denotando o caráter

político da elaboração da pesquisa, como a que desenvolvemos aqui. A pesquisa interferência, seguindo as pistas de Heisenberg, ancora-se naquilo que é considerado inusitado (MOEBUS, 2015). A partir do princípio da incerteza de Heisenberg, o pesquisar é ressonância em jogos de interferências mútuas. Logo, para que se efetue esse lance de dados como jogo, precisamos acreditar no mundo, não podemos perdê-lo, pois:

[...] Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos. [...] É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle (DELEUZE, 2013, p. 222).

De acordo com Foucault (1988), a problematização é uma experiência de si consigo e se relaciona com a própria caracterização do do seu pensamento crítico. E, por fim, pode-se utilizar a terminologia problematização acontecimental (GROS, 2014).

Entretanto, afora seu caráter polissêmico, poder-se-ia afirmar com certeza que tal expressão aponta para um gesto investigativo mais do que uma metodologia; ou seja, trata-se de uma maneira de proceder diante do objeto de pesquisa a fim de promover um real trabalho de pensamento e não de um conjunto de regras procedimentais capazes de conduzir o pesquisador a uma verdade (VINCI, 2015, p. 201).

Ainda Foucault, em diálogo com Rabinow (2010), afirmará uma história das problemáticas, ao salientar que:

Durante muito tempo, procurei saber se é possível caracterizar a história do pensamento, distinguindo-a da história das ideias, ou seja, da análise dos sistemas de representação, e da história das mentalidades, isto é, da análise das atitudes e dos esquemas de comportamento. Pareceu-me que existisse um elemento capaz de caracterizar a história do pensamento: poder-se-ia chamá-lo os problemas ou, mais exatamente, as problematizações. O que distingue o pensamento é o fato de se tratar de algo

completamente diferente do conjunto das representações que subjazem a um comportamento; é, ao mesmo tempo, completamente diverso do âmbito das atitudes que podem determiná-lo. O pensamento não é o que habita uma conduta e lhe dá sentido; é antes o que permite tomar distância com relação a este modo de agir ou de reagir, de assumir como objeto de pensamento e de questionar seu sentido, as suas condições e os seus objetivos. O pensamento é a liberdade com respeito àquilo que se faz, o movimento com que nos sapáramos daquilo que fazemos, com que o constituímos como objeto e o pensamos como problema (RABINOW, 2010, p. 23).

A análise de documentos, então, é uma ferramenta indispensável no sentido de evidenciar a constituição de saberes e poderes, ao indagá-los e explicitar a destruição de qualquer evidência (LEMOS et al, 2012). Trabalhamos aqui com a Escola dos Annales que defende uma visão ampliada sobre o documento, que não se limita aos arquivos oficiais como fontes, pois, na relação com a subjetividade produzida em processos no regimes de verdade, há uma imanência dos saberes com os poderes (LEMOS et al, 2012).

Mais do que processos de subjetivação, se poderia falar principalmente de novos tipos de acontecimentos: acontecimentos que não se explicam pelos estados de coisa que os suscitam, ou nos quaiseles tornam a cair. Eles se elevam por um instante, e é este momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar (DELEUZE, 2013, p. 222).

Porém, a história não é uma unidade, não é uniforme, muito menos um continuum. A história é necessariamente descontínua (descontinuidade, por fim), pois é feita de rupturas. A história produz a partir de deslocamentos e cisões específicas e sucessivas, características do momento e espaço em que ocorre:

Fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento. O tempo é aí concebido em termos de totalização, onde as revoluções jamais passam de tomadas de consciência (Foucault, 2005, p. 15).

Portanto, essa forma de olhar para a história modifica, por consequência, as

formas de compreender o objeto, de tratá-lo e analisá-lo. Nenhum acontecimento, então é estático, é algo dado aleatoriamente: são resultantes de efeitos de um diagrama de forças de práticas de saberes e poderes. Os discursos que assim ressurgem, antes apagados pela história tradicional, se contrapõem à historicidade dos vencedores (ZAMBENEDETTI, 2011). Para Foucault, então, não há uma categorização sobre a importância dos discursos. A história é sempre um jogo de forças dos discursos em que um, num dado momento, é compreendido como verdadeiro e produz apagamentos os outros (principalmente dos antagônicos) (FOUCAULT, 2013). Faé (2004, p. 410) analisa que:

O entendimento das condições que possibilitaram o surgimento e permanência de determinadas práticas discursivas propicia a compreensão da formação discursiva como construção histórica e sua emergência como dispositivo de poder. Partindo do pressuposto de que é no campo dos enunciados que toda realidade se manifesta, e entendendo o sujeito como efeito de discursos que emergem em meio a um jogo de forças atualizadas constantemente, as contribuições do método histórico-genealógico de Michel Foucault se fazem pertinentes para uma análise institucional

Com a genealogia, deve fazer-se valer de dois conceitos fundamentais:

[...] a análise da proveniência busca não uma identidade ou unidade, mas as marcas sutis, múltiplas e dispersas que remetem à construção do objeto. A pesquisa da emergência também se distancia da pesquisa de origem ao enfatizar as forças presentes em determinado contexto e o modo como elas atuam na produção de um determinado objeto. (...) a gênese entendida como análise da emergência ‘possibilita desconstruir a naturalização de determinados conceitos, fazendo aparecer as condições que os tornam possíveis e, conseqüentemente, os problemas aos quais eles tentam responder’. Portanto, o conceito de gênese proposto pela abordagem genealógica aproxima-se do sentido atribuído à análise da proveniência e à análise da emergência. Genealogia: emergência, proveniência e quebra de verdades (ZAMBENEDETTI & SILVA, 2011, p. 456).

As características e complexidade do tema proposta nos possibilitam utilizarmos as contribuições de Michel Foucault com o seu método histórico-genealógico, uma vez que objetivamos sair do pensamento unicausal, conforme aborda

Lemos & Cardoso Jr (2006), problematizando, assim, sobre o processo de (des) naturalização dos objetos, as relações de saber-poder, que produzem novos poderes e se relacionam aos saberes (LEMOS & CARDOSO JR, 2009). Foucault (1992) nos mostra que a genealogia é “uma forma de história que dá conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios do objeto etc., sem ter que se referir a um sujeito”. Isto nos possibilita analisar as práticas, tendo como principal ação a interrogação sobre estas, a fim de desfazê-las enquanto verdade absoluta já estabelecida.

Para analisar as relações entre saber-poder através da genealogia, Foucault (1979, p. 244) criou a noção de “dispositivo”, que ele conceituou como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Portanto, a categoria “dispositivo” é um operador metodológico que nos auxilia na análise das práticas discursivas, de poder e de subjetivação (LEMOS et al, 2014, p. 47).

As práticas discursivas são intensamente apagadas, controladas, desqualificadas, impedidas, recortadas de outra forma, com outra roupagem. Analisar seus efeitos, ramificações é um objetivo da genealogia (LEMOS & CARDOSO JR, 2009). Antes de tudo, destaca-se que este método, esta forma de fazer pesquisa, é um posicionamento político, crítico, uma vez que busca refutar verdades que estão postas de forma a manter um poder e apagar outros discursos em práticas de poder. “Intervir em arquivos, manusear arquivos, criar arquivos, fazer arquivos circular no campo dos direitos humanos é intervir” (LEMOS; GALINDO & PIANI, 2015, p. 50).

Pesquisar é um ato de poder, de saber e de subjetivação. Envolve discursos, implica entrar e circular por organizações e equipamentos variados, movendo políticas de financiamento e de avaliação entre pares; traz inquietações que atravessam corpos e formam subjetividades, é usada para a formulação de direitos e para a busca de sua efetivação, assim como pode concomitantemente investigar e fazer valer direitos.

Grubits e Noriega (2004) e Le Goff (1990) nos trazem a necessidade de pensarmos que um documento é fruto da construção das sociedades e o documento é um instrumento que deve ser questionado.

Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento verdade. Todo documento é mentira. (...) É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF, 1990, p. 537).

Sendo, então, a genealogia “cinzenta”, conforme Foucault (2013) demonstra, o trabalho do pesquisador-genealogista é confrontar o documento, destronar de sua posição oficial e imutável, questionar sobre sua verdade, que é construída historicamente e, lançando mão dos próprios questionamentos da história, revelar as descontinuidades, na desordem que é característica própria da história. O pesquisador deve mostrar que no documento existe a necessidade de uma geração mostrar à próxima como quer ser lembrada, também revela os diversos pagamentos de outros discursos que são produzidos na mesma realidade histórica (LEMOS & CARDOSO JR, 2009).

Todo documento, nesta perspectiva, é uma produção de verdade, intencionalmente elaborado, desde a seleção dos discursos que estarão presentes, até a distribuição, com a definição objetiva de quem pode falar e qual o conteúdo que é autorizado a falar. Esse estratagema assegura o controle sobre os outros discursos que não estão presentes ou não são contemplados no documento. Os limites dos discursos são bem delimitados, e os que se opõem, são invalidados, desqualificados pela polícia do discurso (FOUCAULT, 2014).

Como já anteriormente apontado, não existe a prerrogativa de dizer sobre o certo e o errado neste trabalho: a crítica sobre o documento é problematizá-lo, relevando as forças presentes no seu nascimento, para que se possa elucidar os atravessamentos e possíveis ressonâncias do jogo de forças na sua confecção. Na arqueologia e na genealogia apresentam-se um modo distinto de pesquisa sobre os discursos e esta forma, que gera saberes contra-hegemônicos. Bert (2013), ao falar sobre a descontinuidade da história, rompe com a ideia linear presente na história tradicional, em que se preza por uma racionalidade explicativa linear, causa e efeito, com explicações simples sobre a complexidade de um acontecimento (uma tática também intencional para a construção da história). Foucault (1997), em *Arqueologia do saber* revela sobre o discurso:

Elemento último indecomponível, suscetível de ser isolado em si

mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; como um ponto sem superfície, mas que pode ser demarcado em planos de repartição e em formas específicas de agrupamentos; como um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo do discurso (FOUCAULT, 1997, p. 90).

O autor expõe, portanto, as positivities do discurso, considerando as condições presentes no espaço e no tempo para seu nascimento. Se há, por conseguinte, a habilidade genealógica de cercar os discursos com a realidade circundante, então estes são possíveis de serem problematizados. Os discursos só podem ser compreendidos historicamente ao revelarmos as relações que possuem com as instituições, economia, condições sociais, os comportamentos moralmente aceitáveis na sociedade, as normatizações, as técnicas que criam saberes e formas de classificação. Para Foucault (1994i, p.154) “a história tenta fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam”, assim surgia uma história geral, em detrimento de uma história geral (LEMOS, 2012, p. 53).

Os documentos do UNICEF estão na página da internet, no Brasil, em português e aberta à comunidade. Os relatórios do Fundo das Nações Unidas para a Infância podem ser analisados e baixados para os e as pesquisadores (as). O trabalho teve o cuidado de pensar as práticas em um diagrama de forças em que há processos de objetivação e subjetivação e não objetos e sujeitos dados antecipadamente.

Ao invés de conceber os objetos como dados, a genealogia busca criar o diagrama de forças no qual tal objeto emerge como efeito de determinadas práticas saber-poder. Ao invés de uma perspectiva universalista, ou de uma história contada pela versão dos vencedores, a genealogia constitui a história a partir de diferentes perspectivas, situadas, dando visibilidade a diferentes vozes (ZAMBENEDETTI e SILVA, 2011, p. 459).

Uma das ferramentas que Foucault utilizou para suas pesquisas foi à genealogia. Inspirado em 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 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)

Foucault utilizou-se da genealogia para pensar o presente. Para Gregorin (2017), Foucault estava preocupado em realizar uma ontologia crítica do presente que produzia crítica em relação aos intoleráveis do presente. Há processos de subjetivação e objetivação nos tornam o que somos hoje, que nos faz pensar o presente para nos diferir de nós mesmos no que somos na atualidade. Para tal, ele realiza um percurso histórico de emergência de saberes (arqueologia) e dos poderes (genealogia).

A genealogia deve ser entendida centralmente como método de análise de práticas microfísicas, de relações moleculares e de produção de corpos concretos, proposto como ferramenta e instrumento para o esboço de uma história do presente, que possibilita, em última instância, uma crítica e a transformação do nosso mundo e daquilo que somos (PRADO FILHO, 2017, p. 313).

Contudo, não se trata da história seguindo lógicas lineares causais e deterministas, pois, ao estudar o passado, Foucault o fazia para problematizar o presente e nunca prever o futuro ou realizar qualquer sorte de prognósticos a respeito do que iria acontecer. O objetivo era pensar o devir, o diferir como uma história marcada pela Filosofia da Diferença. O objetivo de Foucault era estudar o presente por meios das descontinuidades históricas, nos processos de ruptura que vão criar os microdispositivos para pensar a sociedade no contemporâneo. A genealogia é uma forma histórica que abrange a constituição das relações de poder em exercício na imanência com os saberes por meio da história das práticas discursivas e não discursivas. Deste modo, declara Foucault (2018):

Trata-se ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência

detida por alguns. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anticiências (FOUCAULT, 2018, p. 268).

Segundo Foucault, havia uma preocupação de efetuar a história efetiva como um movimento contra o tempo e a favor do tempo de tal maneira que fosse colocada em questão qualquer modo de forjar essencialismos e causalidades teleológicas na trama de contar e narrar os acontecimentos. Para Foucault, “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). Sendo que 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).

No bojo desta discussão, Foucault pensa aspectos das práticas históricas discursivas e não discursivas no livro “Vigiar e Punir” (FOUCAULT, 2005), por exemplo, por meio dos usos fartos de documentos a respeito dos acontecimentos históricos da sociedade contemporânea, em que passamos de uma sociedade punitiva, na qual eram comuns espetáculos públicos de punição dos condenados, para uma sociedade disciplinar, contudo, sem esse ser um mero movimento de substituição, pois ambas estavam entrecruzadas e se atualizavam. Na sociedade punitiva, o corpo era visivelmente o alvo principal das práticas de poder-saber. Na sociedade disciplinar, o corpo era uma:

[...] 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).

O corpo passou a ser meticulosamente e minuciosamente controlado e fabricado como útil e dócil, produtivo e submisso por técnicas sutis, constantes e de exercício dinâmico de poder-saber. Estas práticas eram de controle em meio aberto e poderiam ser baseadas em um modelo de bloqueio e simultaneamente, à céu aberto. Portanto, as instituições, tais como: a prisão, o hospital, a fábrica, o manicômio, a escola e outras realizavam de forma microscópica o controle dos corpos internamente e externamente sem encerrá-los em um único espaço específico de poder-saber; afinal, poderiam ser encaminhados a diversos espaços de controle punitivo.

No regime disciplinar, a repressão visível é substituída pela busca de uma conformidade que delimite a normalidade. Ela se expressa em uma penalidade perpétua que controla todos os instantes da vida do indivíduo. Diferentemente da penalidade judiciária, o regime disciplinar produz a penalidade da norma por meio da criação de uma nova estratégia que faz funcionar os mecanismos de sanção normalizadora. (SALIBA, 2006, p. 89).

É pelos corpos, ou seja, por meio deles que são produzidos mecanismos de controle por objetivação e subjetivação, concomitantemente. Não é à toa, que a escola possui todo um ordenamento do tempo e do espaço que visa agir, vigiar e punir o corpo assim como, examiná-lo em verdade, sancioná-lo caso desobedeça, esquadrinhá-lo por meio de técnicas normalizadoras que funcionam nas adjacências da lei e funcionam como defesa da sociedade.

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. (Foucault, 1979, p. 172)

Para alcançar o intento de uma ontologia histórica do presente no âmbito escolar, isto é, como é a escola hoje? Além da genealogia, a presente proposta de pesquisa se utilizou dos registros etnográficos do meu diário de campo. No entanto, Caldeira e Paraíso (2016), ao discutirem pesquisas na perspectiva genealógica, colocam sob rasura o uso da etnografia de base humanista. Interrogam como fazer um

diário de campo por descontinuidades, pois com Foucault, a história opera cortes e desníveis discursivos na montagem dos documentos-arquivos.

A história é o que transforma os *documentos* em *monumentos*, e o que, onde se decifravam traços deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinha sido, desdobra uma massa de elementos que se trata de isolar, de agrupar, de tornar pertinentes, de estabelecer relações, de constituir conjuntos (FOUCAULT, 1972, p. 14).

“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). Ora, fazemos uma torção na etnografia e a usamos de outro modo, a reinventamos e a fazemos ranger.

Mostrar seus avatares, demarcar seus momentos de força e de fraqueza, identificar seus reinos alternantes, apreender sua lenta elaboração e os movimentos pelos quais, se voltando contra eles mesmos, podem obstinar-se na própria destruição. (FOUCAULT, 1979, p. 72).

A etnografia é de grande importância nas pesquisas do cotidiano por permitirem a produção de paradoxos. Neste caso, não há problema com a genealogia porque esta opera com a multiplicidade e o tensionamento, em jogos de forças na imanência com as práticas de saber, de poder e de subjetivar. Foi neste plano de análise, que Foucault:

Nos anos 1970 ele passou a se dedicar ao desenvolvimento de um método histórico de análise de relações e práticas de poder, por ele mesmo denominado genealogia do poder, problematizando os biopoderes modernos: disciplinas e biopolíticas, os dispositivos, a objetivação dos corpos, jogos de poder operando como microfísica. Deslocamento de objeto – dos saberes para os poderes – deslocamento de método: de uma estratégia arqueológica para uma estratégia genealógica (PRADO FILHO, 2017, p. 312).

A ética da escrita pode favorecer trabalhar com a rede de intrigas que entra em

cena na tensão do campo da memória com a transvaloração dos valores de tal modo que expandem os encontros e podem realizar a disjunção da autoria como função e a obra em desnível com a noção de unidade discursiva. Escrever não é um ato literal de ver e falar o que se viu e disse porque há disjunções entre estas práticas, conforme Deleuze (2005).

A função normalizadora do tribunal é espalhada para as escolas e o sistema educativo bem como pelas Academias de Letras e associações científicas que se tornam espaços de uma leitura por (des)subjetivação e descontinuidade na emergência e proveniência das práticas sociais. Tanto a formação discursiva quanto os poderes são raros e singulares, operam por ultrapassagens e variação de coordenadas, em um mapa de forças diagramático com relações de longitude e latitude. Logo, fazemos uma cartografia do mapa com as linhas que inscrevem as marcas da tecitura das lógicas molares e moleculares enquanto fábrica de realidades, moduladas por semióticas do desejo como usina.

Considerando que o método genealógico coloca em questão os feitos do presente de modo a identificar os interesses e os condicionamentos históricos e culturais que o determinam e a vontade de poder que o produz, ele pode ser eficaz na produção de um pensamento crítico atento a desvendar a economia política da verdade que legitima a rede de significações e práticas do presente, por isso que se faz necessário questionar as práticas e sua eficácia: o que realmente fazemos quando falamos ou quando atuamos? Mudar a pergunta sobre a identidade para uma pergunta sobre o que fazemos, as práticas que nos fazem ser o que somos (MINÕSO, 2020, p.116- 117).

Faz-se uma urdidura como uma bricolagem em que pesquisadores(as) operam com conceitos como artífices da etnografia, sendo que o diário de campo de quem pesquisa vira um dispositivo do realizar a tese como parte de uma interferência sobre si também. Fazer ranger o presente em diagrama com o campo em que nós participamos é produzir uma potência de diferenciação conosco e com tudo que faz ressoar forças do diferir com o trabalho de tese.

Teremos acesso a documentos a respeito de fontes sobre etarismo no Pará, na Amazônia paraense em termos da ideia de aceleração da aprendizagem e do desejo de trabalhar com a meta de idade-série. É possível perceber que a avaliação do exame em verdade torna possível afirmar de maneira

correlata que a suposta distorção idade-série passa a ser um problema de economia política e de psicoeducação, simultaneamente justamente por meio da técnica do exame como dispositivo de poder-saber-subjetivação.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 1977, p. 164-165)

Então, para realizar uma ação, em certa medida de um arqueólogo escavador de histórias em que se busca questionar a transformação das vidas que foram vulnerabilizadas como infames e desvalorizadas por práticas de regramento normalizante, adota-se também a perspectiva genealógica de insurreição dos saberes sujeitados, no sentido de possibilitar pensar singularidades e processualidades, seus modos de exercício de si por meio de jogos de escalas para mostrar a potência de diversos olhares e possibilidades que não ficam restritas ao currículo oficial e à ordem do discurso que circula na distribuição das editoras, dos livros didáticos, das políticas educacionais que são limitantes nas forças múltiplas.

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, 2008, p. 8-9).

Para Mattos (2011, p. 30), trata-se de uma certa etnografia, mas que, ao mesmo tempo sai dela pela crítica contudente ao humanismo do sono antropológico:

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 evidencia como há instrumentos dos usos da etnografia na pesquisa de campo enquanto crítica de:

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 a partir do meu diário de campo como professor e pesquisador está consonante com os objetivos deste percurso de pesquisa que pretendeu dialogar com várias possibilidades como, por exemplo, a Literatura, a Psicologia Social e a Filosofia, como formas de potencializar a análise em uma crítica da perspectiva de prescrições fixas, fechadas e da indignidade de desejar falar *pelo* outro, pois, o que se visa é conversar *com* o outro, dando voz às subjetividades silenciadas e invisibilizadas por agências internacionais que, na tentativa de garantir direitos pode, ao contrário, violá-los e produzir violências e apagamentos das diferenças.

Sob a perspectiva de Certeau, toda cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais, um intercâmbio instaurado em um grupo social [...]. Assim entendida, a cultura não é nem um tesouro a ser protegido dos danos do tempo, nem um “conjunto de valores a serem defendidos”; ela significa simplesmente “um trabalho

que deve ser realizado em toda extensão da vida social” (GIARD, 1995, p.10).

No percurso realizado, analisei os documentos produzidos pelo UNICEF acerca da educação brasileira com recorte de 2018 a 2020 e suas publicações sobre a distorção idade-série “enxergar” como vai emergindo o aluno problema nessas publicações. Os documentos contam histórias, narram acontecimentos que visam se tornar verdades prescritas de como agir e organizar a vida, a política, a educação, a existência etc.

A história é o que transforma os *documentos* em *monumentos*, e o que, onde se decifravam traços deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinha sido, desdobra uma massa de elementos que se trata de isolar, de agrupar, de tornar pertinentes, de estabelecer relações, de constituir conjuntos (FOUCAULT, 1972, p. 14).

Para Santos (2014, p. 23), “estudar documentos não é algo simples e muito menos mais fácil que realizar entrevistas, fazer gráficos, tecer descrições de observações ou de qualquer outro modo de forjar trabalhos classificados como acadêmicos”.

Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de “trabalho em terreno”. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal (DELEUZE, 2005, p. 01).

3. ANÁLISES GENEALÓGICAS

O interesse pela temática de crianças e adolescentes cunhados como em situação de risco social surgiu ainda na graduação do curso de pedagogia, cujo meu trabalho de conclusão de curso estudou um projeto da prefeitura de Belém chamado de “Sementes do amanhã” e no qual a finalidade era a retirada das crianças e adolescentes que ajudavam os pais na catação de lixo no aterro sanitário do Aurá, local de depósito do lixo da região metropolitana de Belém

Tal empenho não foi por acaso, visto que eu participava à época como um dos integrantes da chefia do combate as endemias em Belém e pude ter contato com o referido projeto ao participar das visitas domiciliares para combate à dengue no bairro que projeto funcionava.

Posteriormente, já atuando profissionalmente, trabalhei numa escola próxima do “lixão”, mas em outro município, Ananindeua, em que novamente me vi de frente com esta temática. Desta feita me dediquei-me nas leituras acerca do uso de tecnologias como ferramenta de inclusão dessa população no âmbito escolar. O que gerou minha monografia para a pós-graduação em “tecnologias em educação” para Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Para o mestrado em Currículo e gestão da escola básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares da UFPA (NEB-UFPA) minha atenção voltou-se para o estudo do currículo de um projeto de aceleração da aprendizagem no Pará chamada de Mundiar, desta feita analisado com a “caixa de ferramentas” de Foucault. Minhas experiências

trazem elementos em que vi em Paulo Freire uma inspiração para pensar e me atrever a transformar por meio de algo que ele viver em realidades marcadas pela ausência de políticas sociais e por processos de vulnerabilização.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não determinação [...], meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre. Mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente (FREIRE, 2011; p. 74-75).

Nesse sentido, trago para academia problematizações que são oriundas de minha prática profissional com intuito de compreender e contribuir com políticas públicas sociais para crianças e adolescentes. Os alunos incorrigíveis emergem no conjunto da racionalidade do saber pedagógico como aqueles cujas condutas não se coadunam com a perspectiva do currículo humanista praticado pelas escolas jesuíticas. Não obstante, estes alunos são aqueles que não pertencem a aristocracia e a nova classe burguesa que surgia neste momento histórico (ALVAREZ-URIA, 1992).

Tais afirmações alinham-se com o pensamento foucaultiano, visto que para ele “O incorrigível, por sua vez, se refere a um tipo de saber que está se constituindo lentamente no século XVIII: é o saber que nasce das técnicas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva, de formação de aptidões”. (FOUCAULT, 2010, p. 53).

“O sistema educacional vigente é dotado de microdispositivos de poder que levam à internalização de regras e normas geradoras de padrões comportamentais que propiciam a continuidade de preconceitos que atravessam o ambiente educacional, interpelam os sujeitos e configuram o que aqui é teoricamente trazido como uma das condutas vigentes de estigmas propiciados pela escola, que não é isenta de mecanismos de poder presentes na realidade envolvente” (AMARANTE e NERY, 2017, p. 124).

Assim, este estudo está inscrito na temática mais ampla da educação escolar e os processos de subjetivação na contemporaneidade. Nesse sentido, detenho minha atenção especificamente nos estudos modo de produções de subjetivação 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 (ALVARES-URIA, 1992).

Mais ainda, como meu objetivo está alinhavado para espreitar “os desajustados e infames” do sistema escolar, invisto esforços no sentido de analisar os modos de subjetivação de projetos 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 de pós-graduação (MORGENSTERN 2016).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), criado em 1945, tem grande participação social e política dentro do Brasil, promovendo mudanças e realizando projetos que visam a garantia de direitos de crianças e adolescentes. O UNICEF intervém em várias políticas públicas e nos mais diversos temas. Também se ocupa do governo das famílias, crianças e adolescentes pobres, consideradas em desenvolvimento em intervenções pedagógicas no sentido de ensiná-las a forma supostamente mais adequada para cuidar da infância em cada uma de suas fases.

A economia neoliberal passa a ser gerida na era dos direitos pelo governo da educação como busca permanente. As promessas republicanas e liberais da igualdade, da fraternidade e da liberdade vão sendo moduladas pela emergência da política da vida, na história. É importante compreendermos que a infância e a adolescência são categorias construídas historicamente e culturalmente. Até os meados do século XIX, a criança e o adolescente eram considerados adultos em miniatura e não havia um foco de atenção especial ou quaisquer direitos diferenciados a eles (ARIÈS, 1978). A infância era compreendida apenas como um período de transição que era logo ultrapassado e cuja lembrança também era logo apagada, isso indica que nesse período o sentimento encantador da tenra infância que hoje cultivamos era inexistente e não havia um cuidado específico e diferenciado para as crianças até meados do século XIX (ARIÈS, 1978).

Da mesma forma acontecia com a adolescência, ao não ser reconhecida e tão pouco foco de atenção especial como na atualidade, porém, não podemos compreender a adolescência como somente uma fase de transição que se faz definida por limites fisiológicos ou jurídicos, mas sim como uma fase marcada por características peculiares e únicas. Somente a partir dos últimos séculos, é que a infância e a adolescência

começaram a ser inventadas como objeto de preocupação e passaram, então, a serem consideradas como separadas dos adultos que agora se preocupam com elas enquanto seres dependentes (ARIÈS, 1978).

As prescrições de cuidado, educação, necessidade de afeto e da presença constante dos pais durante seu "desenvolvimento" não é uma natureza, bem como a infância também não o são. Assim, não deve-se falar de uma "descoberta" da Infância, mas de uma invenção dela, do surgimento de instituições, de leis e de saberes que a constitui e a torna objeto de saber e de intervenção, de mesmo modo em que a forma enquanto uma maneira específica de subjetividade (uma subjetividade infantilizada, frágil e tutelada por especialistas). Porém, para que se operasse a conservação das crianças, seu adestramento e docilidade para que elas se tornassem úteis ao Estado (FOUCAULT, 1979). A criança passou a ocupar uma centralidade na família (SENNETT, 1988; FOUCAULT, 1979).

A pretensão de aumentar as chances das crianças e adolescentes de famílias pobres se inserirem no mercado pela possibilidade de competir com base em suas habilidades faz parte de uma estratégia neoliberal, que entende educação no que denomina capital humano. As prescrições que endereça ao Brasil com relação à infância, por exemplo, se justificam pela concepção dessa fase da vida como “janela de oportunidades” privilegiada. A adolescência é considerada a segunda janela de oportunidades pelo UNICEF.

O Fundo nas Nações Unidas para Infância (UNICEF) teve sua criação no ano de 1945 durante a primeira sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas com caráter emergencial e por decisão unânime, dentre seus primeiros programas o objetivo estava em fornecer assistência as milhões de crianças vítimas do pós-guerra. A UNICEF no Brasil esteve presente desde 1950 com seu primeiro escritório instalado em João Pessoa na Paraíba aonde realizava ações de proteção à saúde de crianças e gestante no Nordeste brasileiro (UNICEF, 2002, p.01). Esta agência realiza prescrição de medidas a serem tomadas sobre os problemas elencados e organiza a fiscalização do andamento da garantia de direitos e alcance de metas relacionadas à infância e adolescência.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como força que diz não, mas

que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. (FOUCAULT, 1979, p.8).

Para Costa (2017), o UNICEF é um organismo internacional que exerce na educação brasileira e amazônica práticas de *Governamentalidade* induz políticas educacionais no âmbito dos governos federais, estaduais e municipais. Esses aportes são relevantes para problematizar a temática tratada como objeto deste estudo tendo em vista a singularidade dos casos que englobam os estudantes “a serem corrigidos” 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 substrato teórico, pois o controle do discurso em cada sociedade opera a criação de um regime político que organiza o currículo, a educação, a subjetividade aluno e a maneira de ensinar-aprender.

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, 2008, p. 8-9).

Nesta perspectiva, a abordagem desta proposta de pesquisa seguiu a esteira das ferramentas foucaultianas para desvelar como se assentam historicamente os dispositivos que buscam enquadrar os anormais nas normas de conduta. Os discursos acerca dos incorrigíveis do sistema educativo constituem-se a partir de uma ampla rede de saberes e poderes que normatizam o ‘bom aluno’. O ensino se tornou não somente obrigatório, mas também público e se expandiu como tática de governo pedagógico e psicopedagógico das crianças das camadas populares.

O contexto de referência do indivíduo a ser corrigido é muito mais limitado: é a família mesma, no exercício de seu poder interno ou na gestão da sua economia; ou no máximo, é a família em sua relação com as instituições que lhe são vizinhas ou que a apoiam. O indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc. Esse contexto, portanto, é que é o campo de aparecimento do indivíduo a ser

corrigido. (FOUCAULT, 2010, p. 49.)

Esta proposta de investigação, destarte, tem como finalidade analisar as políticas do UNICEF acerca dos alunos cunhados como em situação de fracasso escolar, isto é, àqueles que necessitam ser corrigidos porque estão em uma suposta distorção idade – série, passando ao lugar do rótulo de enquadramento dos modos de subjetivação das crianças e adolescentes considerados em situação de risco social. O “UNICEF alerta que mais de 7 milhões de estudantes têm dois ou mais anos de atraso escolar e aponta caminhos para reverter esse cenário” (UNICEF, 2018, p. 03).

Os 10 Princípios para uma Prática Eficaz do Grupo de Trabalho para a Educação Acelerada (GTEA) estabelecem uma base para melhorar a qualidade, projeto, aplicação e avaliação dos resultados dos Programas de Educação Acelerada (PEA). Se os princípios forem considerados e aplicados, os PEAs ajudarão os estudantes a alcançar o reconhecimento das notas e resultados obtidos no ensino básico, permitindo-lhes fazer a transição para o sistema de educação formal ou a outro tipo de educação ou formação profissional ou no acesso ao emprego. Embora o objetivo a longo prazo deva ser que os PEAs cumpram os 10 princípios, isso não é factível em um primeiro momento e irá requerer a participação e coordenação dos envolvidos. Os Princípios para uma Prática Eficaz são: O PEA é flexível e se adapta a alunos acima da idade; Os programas escolares, materiais são verdadeiramente acelerados e adequados para EA e utilizam a linguagem de ensino apropriada; O ambiente na EA é inclusivo, seguro e propício para a aprendizagem; Os professores são contratados, supervisionados e remunerados; Os professores participam de cursos de formação contínua para o seu desenvolvimento profissional; Os objetivos, o acompanhamento e o financiamento são harmonizadas; O centro de EA é gerido de forma eficiente; A comunidade é comprometida e responsável; O PEA é uma opção educacional legítima que goza de credibilidade e resulta na certificação dos alunos dos alunos em educação primária; O PEA é harmonizado com o sistema nacional de educação e com a estrutura do sistema humanitário corresponde. (UNICEF, 2020, p. 03).

Para alcançar este intento, começo dialogando com um artigo Gil (2018) 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. Este, portanto, seria

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

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade de lutar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 2020, p. 59).

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).

É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis e interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2014, p.140).

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.

[...] A Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua

totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa”. (LIBÂNEO, 2002, p. 29 e 30)

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). “Também são as redes estaduais e municipais que concentram as maiores taxas de distorção idade-série, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio” (UNICEF, 2018, p. 09).

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 consequentemente 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 à educação escolarizada, privilégio de uma minoria neste período.

Em nosso país, desde o início do século XX, diferentes dispositivos sociais vêm produzindo subjetividades onde o “emprego fixo” e uma “família organizada” tornam-se padrões de reconhecimento, aceitação, legitimação social e direito à vida. Ao fugir a esses territórios modelares entra-se para a enorme legião dos “perigosos”, daqueles que são olhados com desconfiança e, no mínimo, evitados, afastados, enclausurados e mesmo exterminados (COIMBRA e

NASCIMENTO, 2003, p. 7).

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.

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. São crianças e adolescentes já privados de outros direitos constitucionais, que não têm assegurados os direitos de aprender e de se desenvolver na idade apropriada. (UNICEF, 2018, p.03).

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.

Garantir a todos uma trajetória escolar bem-sucedida é um dever social de cada cidadão e também um esforço coletivo do País. Nessa perspectiva, o UNICEF, em parceria com a Samsung e a Cidade Escola Aprendiz, lançou Trajetórias de Sucesso Escolar. Trata-se de uma estratégia para apoiar municípios e Estados – em especial os do Semiárido e da Amazônia e os grandes centros urbanos – na definição, implementação e avaliação de políticas e ações de enfrentamento da distorção idade-série e superação do fracasso escolar. (UNICEF, 2018, p. 03).

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 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).

Nesse 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.

Visto de maneira ampla, o fenômeno da distorção idade-série coloca luz sobre a necessidade de garantir não só o acesso à escola, mas a qualidade da educação. De acordo com a legislação brasileira, a faixa etária de escolarização obrigatória vai dos 4 aos 17 anos. Por lei, aos 4 anos, a criança deve ingressar na pré-escola, aos 6 anos, no ensino fundamental e, aos 15 anos, no ensino médio (veja a tabela ao lado). (UNICEF, 2020, p. 04).

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 (MORGENSTERN 2016) 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-série.

Medicalizar um fenômeno teve, tradicionalmente, o sentido geral de reduzir os problemas sócio-políticos a questões individuais. Além disso, se o objeto da Medicina foi, até certo momento histórico, quase que exclusivamente a investigação sobre as doenças, suas causas e suas terapêuticas, medicalizar um fenômeno ou acontecimento, teve por consequência patologizá-lo (GUARIDO, 2011, p. 30).

Para começar a discussão em torno da invenção do aluno em defasagem idade-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).

A escola universal aparecia como alternativa e complemento aos orfanatos, prisões, casas de detenção, manicômios, e ao mesmo tempo, como regra e lei a ser apropriada como monopólio do Estado, ao lado das instituições voltadas para a repressão física e acrescentadas às demais maneiras de

governamentalização. Iniciava-se a grande tarefa da pedagogia escolar universal (PASSETTI, 2011, 44).

++

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 de 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 *Psi* 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.

A EA é uma importante estratégia que permite conectar os programas humanitários, de recuperação rápida e de desenvolvimento. Contribui com os objetivos de: 1) aumentar a igualdade no acesso a oportunidades de aprendizagem para alunos de difícil alcance, seja em contextos humanitários ou em outros contextos, e proporcionar-lhes validação e certificação de suas trajetórias educacionais não formais; e 2) aumentar o compromisso com os adolescentes e facilitar sua transição ao ensino médio, particularmente para as meninas e para as adolescentes. (UNICEF, 2020, p. 03).

À luz desta perspectiva, Popkewitz (2010), o tema da salvação da infância persistiu ao longo das reformas, sendo que deveria se tornar um ser disciplinado, controlado, repleto de habilidades sociais e competências culturais para o mercado, em um processo de aprendizagem ao longo da vida. Assim,

[...] 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 - 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, o novo estágio do modo de produção capitalista.

Foucault (2008b), ao pensar o capitalismo neoliberal, declara que há uma articulação entre de lei e ordem para organizar as decisões educacionais e vinculadas à noção de empreendedorismo como lógica gerencial dos processos econômicos que formassem um suposto sujeito universal empresário de si mesmo (FOUCAULT, 2008b, p.237). Assim, Foucault (1999) afirma o seguinte:

Nessa luta geral de ele fala, aquele que fala, aquele que diz a verdade, aquele que narra a história, aquele que recobra a memória e conjura os esquecimentos, pois bem, este está forçosamente de um lado ou do outro: ele está na batalha, ele tem adversários, ele trabalha para uma vitória particular. Claro, sem dúvida, ele faz o discurso do direito, e faz valer o direito, reclama-o. Mas o que ele reclama e o que faz são os “seus” direitos – “são os nossos direitos”, diz ele: direitos singulares, fortemente marcados por uma relação de propriedade, de conquista, de vitória, de natureza. Será o direito de sua família ou de sua raça, o direito de sua superioridade ou o direito da anterioridade, o direito das invasões triunfantes ou o direito das ocupações recentes ou milenares. (p.60).

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? Estas perguntas mostram nossas inquietações em relação à separação educação formal e informal como fossem fragmentos que não se conectam no processo de subjetivação e que tudo que implicasse em aprendizagem fora da escola não contasse para a garantia de direitos e para a construção de experiências de vida relevantes na formação da cidadania e da subjetividade.

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um

cenário da educação não formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal (GADOTTI, 2005; p. 2).

Assim, o aluno em defasagem escolar ou distorção idade-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:

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. (SILVA, 1993, p. 4)

Estamos, assim, enredados numa relação de saber-poder que produz verdades sobre os indivíduos. O autor nos alerta que as bases Psicológicas que vêm dominando os discursos educacionais nos últimos tempos advém do construtivismo (SILVA, 1993; CORAZZA, 2001) 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 bases sociológicas. Porém, há um assinalamento nesse caso de um projeto de sociedade baseado no utilitarismo e na instrumentalização da existência e dos corpos de crianças e adolescentes na busca da gestão disciplinar e biopolítica da vida em nome da educação neoliberal.

Uma noção de ensino eficaz e de uma educação produtiva traz a visão de um resultado ao final dos processos formativos que evidencie o que se espera da perspectiva de criança modelada e de adolescente protagonista social de mudanças a

partir da arte de conviver e de ser focada no mercado e na vertente de se tornar um consumidor e empreendedor como parte de uma educativa ativa, progressista e construtivista. Há uma régua para se delimitar quais são os dispositivos legais que definem uma idade obrigatória para entrada na escola. Nesse aspecto, alerta Foucault (1979, p. 181):

[...] o direito (e quando digo direito não penso simplesmente na lei, mas no conjunto de aparelhos, instituições e regulamentos que aplicam o direito) põe em prática, veicula relações que não são relações de soberania e sim de dominação. Por dominação eu não entendo o fato de uma dominação global de uns sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade. Portanto, não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas: não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social

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 educando 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. Entre os anos iniciais do ensino fundamental,

[...] o Pará é o Estado que concentra a mais alta taxa de estudantes com dois ou mais anos de atraso escolar, 23%, seguido por Amapá e Acre, com 22%, e Bahia e Sergipe, com 21%. Com 4%, Minas Gerais possui a menor taxa do País nessa etapa, seguido por São Paulo e Mato Grosso, com 5%. (UNICEF, 2018, p. 06).

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”. Estes são os alunos “anormais”, aqueles que não conseguem

aprender no tempo certo aquilo que é prescrito pelo currículo e “repassado” pelo professor na escola.

O ensino médio é a etapa da educação básica em que mais anos de atraso escolar. São mais de 2,2 milhões de meninos e meninas em situação de distorção idade- -série, o que corresponde a 28% dos estudantes matriculados nessa etapa de ensino. A distorção idade-série é mais elevada no Norte e Nordeste, com 41% e 36%, respectivamente. Sul e Centro-Oeste contam com uma respectivamente. taxa de 26%, e o Sudeste, com 21%. O Estado com maiores índices de distorção idade-série é o Pará, com 47%, seguido por Bahia, com 44%, Rio Grande do Norte e Sergipe, com 43%, e Amazonas, com 42%. O Estado com o menor percentual é São Paulo, com 13%, seguido por Paraná, Santa Catarina e Goiás, com 23%. (UNICEF, 2018, p. 08).

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. Foucault (2006) assinalou que o conceito de desenvolvimento foi importante para vertentes com enquadres psicoculturais e da economia política em que as noções de subdesenvolvimento econômico, privação afetiva e sociocultural ganharam difusão como justificativas das desigualdades, sendo utilizadas para naturalizar e banalizar os racismos de Estado e de sociedade.

Com efeito, conforme Butler (2019), as narrativas sobre o desenvolvimento dos países e dos sujeitos trazem elementos racistas como legitimadores da meritocracia e explicativos das hierarquias e comparações excludentes que funcionam como um agenciamento de um agir pautado nas colonialidades.

Assim, um indivíduo “educado” e “inteligente” passa a ser entendido como aquele capaz de introjetar e performar ao máximo o modelo eurocêntrico de sujeito do conhecimento, ou seja, de certo modo de ser, ver e operar no mundo. Em contrapartida, sobre aqueles que não conseguem alcançar tal modelo e, mais ainda, sobre aqueles que o rejeitam, geralmente opera-se uma imposição educacional normativa violenta, baseada em controle, vigilância, punição e exclusão (PFEIL, ZAMORA, 2021, p. 03).

Assim, no bojo desse debate sobre normal e anormal é que Ewald (1993, p. 124) define norma como uma medida considerada comum, mediana, uma realidade

política, uma regra que vale para toda uma sociedade em um determinado tempo e espaço. Ele esclarece:

[...] A medida comum é uma realidade eminentemente política. É aquilo a partir do qual um grupo se institui como sociedade, aquilo que define os seus códigos, que a pacifica e lhe fornece os instrumentos da sua regulação. (...) Sendo da ordem técnica, as práticas da medida comum são susceptíveis de descrição positiva. Nelas vêm articular-se regimes de saber e dispositivos materiais. Entendida como um estudo das práticas da medida, à filosofia política caberia pensar como é que, através de que lutas e segundo que processos, técnicas de saber e de poder vêm a produzir algo como uma regra ou um conjunto de regras que hão de valer para uma sociedade dada e para um certo período da sua história, como código comum, princípio de federação e de associação.

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.

Para que a indústria farmacêutica tenha êxito na expansão de seus negócios é imprescindível a *criação* de novos doentes. E para que esses novos doentes sejam criados é imperioso o papel do médico. Porém, sua presença não está limitada à relação dual com o paciente, na medida em que o médico é o intermediário, por excelência, entre a indústria farmacêutica e o doente – ou seja, o indivíduo, o conjunto de indivíduos agrupados segundo as categorias de diagnóstico e a sociedade como um todo (FREITAS; AMARANTE, 2015, p. 33).

Ora, fica patente o quanto o poder se volta para o ser como uma alma a ser modulada pelas tecnologias de avaliação psicoeducativa que estão na base do diagnóstico como dispositivo de governo das condutas.

Se não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então, se exerce? A resposta dos teóricos — daqueles que abriram, por volta de 1780, o período que ainda não se encerrou — é simples, quase evidente. Dir-se-

ia inscrita na própria indagação. Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições (FOUCAULT, 1999, p. 20).

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 crítica analisa os processos de rarefação, mas também de reagrupamento e de unificação dos discursos; a genealogia estuda sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular. Na verdade, estas duas tarefas não são nunca inteiramente separáveis; não há de um lado, as formas de rejeição, da exclusão, do reagrupamento ou da atribuição; e, de outro, em nível mais profundo, o surgimento espontâneo dos discursos que, logo antes ou depois de sua manifestação, são submetidos à seleção e ao controle (FOUCAULT, 2004, p. 66).

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.

A nova dinâmica regida pelas tecnologias impulsiona o surgimento de novos paradigmas tanto de ensino quanto de aprendizagem. Dessa forma, a adequação da educação às novas tendências trazidas pela sociedade da informação e do conhecimento, bem como a formação e o papel do professor do século XXI, também tendem a serem postos à prova, isso porque, no presente contexto, a informação e o conhecimento ganham destaque tanto política quanto socialmente. Em função da abertura comercial da Internet (rede mundial de computadores) em 1995, a produção, o armazenamento e a divulgação de informação ganham novos espaços. (Foucault, 1999, p. 156-157).

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.

Parte das crianças e dos adolescentes brasileiros em distorção idade-série está concentrada em áreas específicas no País: assentamentos, terras indígenas, comunidades quilombolas e áreas de preservação. O gráfico ao lado evidencia que o percentual de estudantes com dois ou mais anos de atraso escolar é consideravelmente maior nesses territórios, em comparação ao restante do País. Mesmo sabendo que o número de estudantes matriculados nessas áreas é pequeno comparado às demais escolas urbanas e rurais, o cenário apresentado coloca luz sobre a necessidade de ações específicas para garantir o direito de aprender de meninas e meninos indígenas, quilombolas, moradores de assentamentos e área de preservação. (UNICEF, 2018, 0. 08).

Em tempos onde a evasão e a distorção idade-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.

[...] O problema, em geral, é maior nas regiões Norte e Nordeste, mas há exceções. Municípios do Rio de Janeiro apresentam níveis de distorção próximos aos do Maranhão, embora haja realidades econômicas distintas entre o Nordeste e o Sudeste. Há também desigualdades marcantes dentro de cada região. No Nordeste, por exemplo, enquanto municípios do Ceará apresentam níveis de distorção idade-série de até 35%, alguns municípios do Piauí chegam a 52%. Ao olhar todo o País, foram identificados municípios com taxas desafiadoras, chegando a 61% de distorção idade-série. (UNICEF, 2018, p. 06).

Consequentemente, 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 Educação Acelerada (EA) é “um programa flexível e adequado em função da idade, implementado em um curto espaço de tempo, com o objetivo de proporcionar acesso à educação a crianças e jovens menos favorecidos, fora da escola ou acima da idade. Entre eles estão aqueles que não puderam aproveitar as oportunidades de educação e aqueles cuja educação foi interrompida devido à pobreza, à exclusão ou a situações de conflito e crise. O objetivo dos programas de educação acelerada é proporcionar aos alunos competências equivalentes e certificadas de educação básica, através de métodos de ensino e aprendizagem que se ajustem ao seu nível de maturidade cognitiva.” (UNICEF, 2020, p. 02)

Para os autores Alvarez-Uria (1992), seguindo esta perspectiva foucaultiana, existiram instâncias que foram fundamentais para o surgimento da escola nacional, a partir do século XVI ligados a questão da população e da *Governamentalidade* a saber: 1- A definição de um estatuto da infância; 2- A emergência de um espaço

específico destinado à educação das crianças; 3 – O aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos; 4- A destruição de outros modos de educação; 5- A institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis.

No contexto escolar, a língua formal (marca euro-ocidental) é o que aparece nos livros, na figura de poder de professores e diretores das escolas. Porém é no pretuguês que as discussões sobre o conteúdo se desenvolvem, é no pretuguês que professoras e professores (principalmente os de escola pública, e mais ainda os que cresceram na mesma realidade que os alunos – escolas públicas e de periferia) conseguem conversar e estabelecer o tão valioso diálogo que Paulo Freire nos apresenta, numa tentativa de desconstruir a engrenagem hierárquica própria da colonização; é no pretuguês que seminários são apresentados em salas de aula de ensino médio (GONZALEZ, 1984).

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. (Foucault, 1999, p. 128).

Seguindo nesta esteira, para Alvarez-Uria (1992), Rousseau, em sua obra *Emilio*, trouxe as primeiras percepções acerca da infância moderna que por sua vez contribuíram para as qualidades que os humanistas e reformadores atribuirão a esta fase. Destaca-se a noção de que as crianças são muito fáceis de governar.

Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica. Consideremos conjuntos do tipo percepção ou sentimento: sua organização molar, sua segmentaridade dura, não impede todo um mundo de micropceptos inconscientes, de afectos inconscientes, de segmentações finas, que não captam ou não sentem as mesmas coisas, que se distribuem de outro modo, que operam de outro modo. uma micropolítica da percepção, da afecção, da conversa, etc. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.83).

Começa-se assim a se desenhar um processo de *Governo* da infância enquanto uma fase singular do desenvolvimento humano e separada da vida adulta. Inicia-se, assim, a constituição da especificidade infantil, marcadamente pela inocência por natureza. Acerca desta questão, eles colocam:

Em geral, as características que vão conferir a esta etapa especial da vida são: maleabilidade, de onde deriva sua capacidade para ser modelada; fragilidade (mais tarde imaturidade) que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária sua “civilização”; fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão, qualidade da alma, que distingue ao homem dos animais e, enfim, natureza em que se assentam os germens dos vícios e das virtudes no caso dos moralistas mais severos converte-se em natureza inclinada para o mal que deve, no melhor dos casos, ser canalizada e disciplinada. A inocência infantil é uma conquista posterior, efeito, em grande medida, da aplicação de toda uma ortopedia moral sobre o corpo e alma dos jovens. Configura-se pois “a meninice”, no âmbito teórico e abstrato, como uma etapa especialmente idônea para ser moldada, marcada, uma vez que se justifica a necessidade de seu governo específico que dará lugar à emergência de dispositivos institucionais concretos; e se, no final, a poderosa arte da educação fracassa, pode-se jogar a culpa na má índole dos sujeitos. (ALVAREZ-URIA, 1992, p.3)

Esta ‘maquinaria escolar’, portanto, inscreve-se como uma das instituições disciplinares responsáveis por moldar as condutas dos indivíduos. Nesse sentido, A questão do direito à educação como condição para civilização do ser humano, na verdade neoliberal, implica na formação humana para o capital. Trata-se de uma ação disciplinar do UNICEF sobre estudantes com vistas a tornar a aprendizagem produtiva e os corpos úteis e dóceis.

A disciplina tem por objetivo reeducar o corpo pela redução de sua força política, administrada pela polícia das condutas. Assim, o corpo é conduzido para uma coerção latente, pautada, também, na administração de sua força econômica, a partir da díade docilidade e utilidade. Nesse compasso a tecnologia regulamentadora da vida atrelada a tecnologia disciplinar do corpo, produz efeitos individualizantes, de modo a manipular o corpo como foco de forças (docilidade/utilidade).

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. 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 (FOUCAULT, 2004a, p. 43-44).

Logo, o corpo não é mais apenas observado, apenas, pela sua perspectiva naturalizante, mas sob uma situação definidora de possibilidades abstraída por referenciais existenciais, econômicos e morais para que a noção de utilidade e docilidade possam ser concretamente definidas. Essa retomada da tecnologia de treinamento, portanto, atende a uma retomada de posse advinda não de uma operação interior e subjetiva, mas realizada na *praxis*.

Há região espacial para visões muito próximas, outras para visões intermediárias, outra ainda para visões amplas e distanciadas. Há regiões espaciais para perspectiva de pássaro, outras para perspectiva de sapo, outras para perspectiva de criança. Há regiões espaciais para visões diretas com olhos arcaicamente abertos, e regiões para visões laterais com olhos ironicamente semifechados. Há regiões temporais para um olhar-relâmpago, outras para um olhar sorrateiro, outras para um olhar contemplativo. Tais regiões formam rede, por cujas malhas, a condição cultural vai aparecendo para ser registrada (FLUSSER, 2002, p.24).

Assim, a acomodação dos mecanismos de poder sobre o corpo individual como vigilância e treinamento, encerram a disciplina. Nessa perspectiva, as estatísticas geradas através de dados obtidos com avaliações nacionais dão conta que diversos educandos no Brasil estão fora da idade - série e com sérios riscos de abandonar os estudos.

O gráfico ao lado mostra que as Regiões Norte e Nordeste apresentam taxas de distorção idade-série mais altas que as demais regiões do País. Questões relacionadas às distâncias, à infraestrutura e às vias de transporte no Semiárido e na Amazônia podem explicar parte desse desafio, já que, em

comunidades isoladas, a garantia de transporte depende das especificidades locais, como a existência de barcos e das condições de navegabilidade dos rios, entre outros. Mesmo com diferenças populacionais, se compararmos as médias, não há, dentro de cada uma das regiões brasileiras, diferenças significativas na taxa de distorção idade-série em relação à localização das escolas (rural/urbana). (UNICEF, 2018, 0. 08).

Conforme dados recentes divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP, 2018)) sete milhões de estudantes brasileiros encontram-se nesta situação. Tais dados ensejaram uma publicação do UNICEF intitulada:

Panorama da 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. A distorção idade - série no Brasil” no qual a entidade demonstra preocupação visto que “a distorção idade-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. Logo, o poder se torna também produtivo e não apenas opressão, na medida em que faz correções de percurso como potencialização da lógica do desempenho de forma disciplinar pela positividade das relações de força.

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 2014e, P. 44-45).

Para Chauí (1996), o discurso competente e a fala autorizada presentes nas

diferentes esferas da democracia brasileira materializa diferentes domínios de exclusão e interdição discursiva de diversos grupos sociais, silenciados e com suas posições e obras apagadas das práticas educativas, impedidas de circularem e serem difundidas nos lugares institucionais, nas publicações e editoras etc. Poder-se-ia ainda destacar o campo da formação e do currículo neste filtro seletista da ordem do discurso.

A pretensão de aumentar as chances das crianças e adolescentes de famílias pobres de se inserirem no mercado pela possibilidade de competir com base em suas habilidades faz parte de uma estratégia neoliberal, que entende educação, nutrição, cuidados com a saúde, entre outras práticas como investimento no que denomina capital humano.

Nesse sentido, o que importa, no processo educacional mobilizado pela pedagogia empreendedora é o desenvolvimento de características individuais, como criatividade, iniciativa, aptidão para a resolução de problemas, capacidade de adaptação, reflexão, flexibilidade, exercícios de responsabilidades e aptidão ao aprendizado. Em suma, o indivíduo-empresa precisa aprender a desenvolver certas disposições e atitudes, valores comportamentais e capacidade de ação – é a ideia de competências que é enfatizada no processo. Desse modo, a escola, como espaço que mais precocemente socializa e subjetiva a todos, torna-se um espaço potente para a disseminação de uma subjetividade empreendedora (ALVES, KLAUS, LOUREIRO, 2021, p. 09).

A UNICEF tem como objetivo principal a redução da pobreza no mundo, enquanto braço da ONU. As prescrições que endereçam ao Brasil com relação à infância, por exemplo, se justificam pela concepção dessa fase da vida como “janela de oportunidades” privilegiada para a aquisição de algumas habilidades importantes para o bom rendimento da criança em sua vida escolar, e futuramente, enquanto adulta, na vida laboral. A adolescência é considerada a segunda janela de oportunidades pelo UNICEF.

O indivíduo-empresa, assim, não é um conceito descritivo, mas um conceito normativo e prescritivo. Não descreve o

que o sujeito é, mas aquilo em que deve converter-se para continuar participando da competição econômica e do jogo social. A adoção de uma atitude empreendedora diante da vida é vista como a condição mesma para a participação não só no mercado de trabalho, mas em todas as esferas da vida social. Dessa forma, o empresário de si mesmo não é somente aquele que gerencia seus investimentos em educação e sua carreira como se fosse uma empresa, mas também aquele que encara sua vida familiar, sua relação com a comunidade e sua cidadania como empreendimentos ou como partes de um empreendimento (ALVES, KLAUS, LOUREIRO, 2021, p. 13).

Janelas de oportunidades é um modo de não escutar e apenas capitalizar o tempo e tentar enquadrar as diferenças de crianças e adolescentes. O que passamos a questionar aqui é, que no contexto da educação e da política neoliberal, é necessário que escutemos o que pessoas têm para falar. Descolonizar é também ouvir, compreender e respeitar. O UNICEF parece nos mostrar, nos relatórios, uma visão de cuidado que pouco escuta, pois parece ter respostas prontas.

Segundo Spivak (2010), as falas dos grupos desvalorizados em uma cultura, sociedade e por uma política econômica são subalternizadas de diferentes maneiras e por um conjunto de práticas cotidianas e macropolíticas de educação formal e informal, mas é fundamental salientar que: “o sujeito subalterno colonizado é irremediavelmente heterogêneo” (Spivak, 2010, p. 57).

Entender processos de colonização de corpos que durante muito tempo foram vítimas de diversas violações de direitos é articular o saber de uma nova forma, expandir formas de vida e em grandes níveis de rendimento e desempenho. O UNICEF desenvolve um grande trabalho em âmbito internacional, no Brasil não é diferente: muitos projetos que realmente mostram resultados satisfatórios.

[...] Em uma instituição escolar é possível que algo como o acontecimento de uma escola (enquanto tempo livre) esteja bloqueado, sufocado, inibido. Portanto, para essa liberação do *dispositivo escola* será necessário um tipo de suspensão, e isso sob o seguinte aspecto: trata-se de estrategicamente abstrair, separar, autonomizar, livrar ou suspender aquilo que acontece na escola daquilo que é representado como o contexto político, econômico ou cultural da sociedade [...] (BENEVIDES, 2014, p. 94).

Talvez, o melhor exemplo para compreendermos a ocorrência seja o conhecimento científico. Este se opera através de um conjunto de tecnologias que, por consequência, viabiliza técnicas de produção (de informações), de controle dos corpos para serem produtivos para manter a economia. Dessa forma, então, que destacamos a existência de uma “estratégia saber-poder”.

Logo, são dados-clichês, que não funcionam apenas em uma ordem intelectual ou cognitiva, mas também psíquica, física, perceptiva, amorosa, etc. Os clichês não representam, passiva e inocentemente, alguma coisa; mas produzem, ativamente, o conhecimento, o sujeito, o valor e o poder das coisas vistas, sentidas, pensadas, faladas, olhadas, escritas, lidas, desejadas, numa aula (CORAZZA, 2012, p. 279).

Tabu do objecto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: jogo de três tipos de interditos que se cruzam, que se reforçam ou que se compensam, formando uma grelha complexa que está sempre a modificar-se (FOUCAULT, 2014, p. 2).

Os discursos do UNICEF são produzidos como verdade, com efeito de poder que busca autorização de tal forma que se torna reproduzido e difundido como prescrição para a população e instituições com força de legitimidade normalizadora (FOUCAULT, 2014).

Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo, porque esses mecanismos se tornam possíveis, induzem essas produções de verdade tem, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. São essas relações verdade/poder, saber/poder que me preocupam. Então, essa camada de objetos, ou melhor essa camada de relação, é difícil de apreender (FOUCAULT, 2012, p. 224).

Desse modo, objetiva-se a realidade do corpo na biopolítica como gestão estatística da educação pelo UNICEF, na distorção idade-série e na maneira de fazer viver e deixar morrer a partir da realidade produtiva dos saberes que se consolidam como verdade a respeito do desempenho das crianças e adolescentes.

Minha hipótese é que com o capitalismo não se deu a passagem de uma medicina coletiva para uma medicina privada, mas justamente o contrário; que o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal, que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica (FOUCAULT, 2013, p. 89).

A população de crianças e adolescentes para o UNICEF surge enquanto uma dimensão política da vida por meio do corpo espécie e de segmentos grupais a serem alvo de governo das condutas (FOUCAULT, 2015). Controlar e gerir a vida por meio de indicadores de educação se torna uma estratégia de economia política territorializada e que ganha estatuto de cuidado dessa população.

O homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder (FOUCAULT, 2015, p. 134).

Sob a possibilidade de gerir riscos e perigos, busca-se controlar a idade considerada adequada a cada série como símbolo de desenvolvimento político e econômico de governamentalidade do Estado e de cálculo contábil do desempenho como tática de rendimento escolar.

Se pudéssemos chamar de ‘bio-história’ as pressões por meio das quais os movimentos da vida e os processos da história interferem entre si, deveríamos falar de ‘biopolítica’ para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana

O outro inferiorizado é o resíduo “necessário” que a máquina produz em seu processo de geração de humanidade. O sistema educativo, enquanto maquinaria moderna, não pode cumprir sua tarefa humanizadora e civilizatória sem produzir ao mesmo tempo um outro *in-humano* ou, melhor dito, “ainda não humano”. Ou seja, não pode formar o sábio, o crítico, o ilustrado, sem, ao mesmo tempo, pressupor (criar) como contrapartida uma massa ignorante e alienada (LÓPEZ, 2014, p. 89-90).

A ideia de idade para cada série é uma norma estabelecida por um discurso que ganha notoriedade como verdade e passa a ser distribuído como gestão em economia política do currículo e da educação escolar de crianças e adolescentes, de acordo com o UNICEF. Para Danner (2010, p. 155),

Foi a norma que conseguiu estabelecer um elo entre o elemento disciplinar do corpo individual (disciplinas) e o elemento regulamentador de uma multiplicidade biológica (biopoder). A norma é tanto aquilo que se pode aplicar a um corpo que se deseja disciplinar como a uma população que se deseja regulamentar. A sociedade de normalização é uma sociedade onde se cruzam a norma disciplinar e a norma da regulamentação.

Com o neoliberalismo, a educação se torna investimento empresarial e construção de subjetividades empreendedoras, na biopolítica. Por isso, cada sociedade normaliza a governamentalidade do Estado como prática discursiva e não discursiva de gestão política e econômica da vida e da população como questão de concorrência e mérito na lógica de disputas dos interesses e racionalidades que servem de subsídio para tomada de decisão. Hierarquizar os grupos pelo rendimento escolar, pela matrícula e avaliação escolar, pela idade considerada coerente com cada série da educação escolar é uma prática de produção de disciplina e biopolítica concomitantemente, pois,

desempenho e vida ganham relação entre docilidade da norma e lucro na sociedade.

O outro inferiorizado é o resíduo “necessário” que a máquina produz em seu processo de geração de humanidade. O sistema educativo, enquanto maquinaria moderna, não pode cumprir sua tarefa humanizadora e civilizatória sem produzir ao mesmo tempo um outro *in-humano* ou, melhor dito, “ainda não humano”. Ou seja, não pode formar o sábio, o crítico, o ilustrado, sem, ao mesmo tempo, pressupor (criar) como contrapartida uma massa ignorante e alienada (LÓPEZ, 2014, p. 89-90).

Para Foucault (2013), o conceito de governamentalidade pode ser apresentado como:

- 1) o conjunto constituído pelas instituições, pelos procedimentos, análises e reflexões, pelos cálculos e pelas táticas que permitem exercer esse modelo bem específico, ainda que complexo, de poder, que tem por alvo principal a população, por modelo principal de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.
- 2) a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, conduziu incessantemente, durante muito, muito tempo, à preeminência desse modelo 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 pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, como se viu pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 2013, p. 429).

A educação escolar se torna regra e mandato social simultaneamente. Vida e produção ganham dimensão operativa no processo de governamentalização do Estado e de estatização da população. A escola se torna um lugar para destinação de crianças e adolescentes que é proteção social e lugar de governo pelo currículo para modular as existências conforme interesses econômicos, políticos, sociais e culturais da sociedade neoliberal.

A escola universal aparecia como alternativa e complemento aos orfanatos, prisões, casas de detenção, manicômios, e ao mesmo tempo, como regra e lei a ser apropriada como monopólio do Estado, ao lado das instituições voltadas para a repressão física e acrescentadas às demais maneiras de governamentalização. Iniciava-se a grande tarefa da pedagogia escolar universal (PASSETTI, 2011, 44).

Conforme cita Branco (2015), se trata de uma tática que compõe práticas diversas, denominada de governamentalidade, na sociedade contemporânea, pois:

A nova era traz a governamentalidade como tecnologia do poder, e sua ocupação principal é a gestão e administração da população, a regulação das atividades econômicas, assim como a articulação e o planejamento estratégico da vida socioeconômica (...). Na governamentalidade, o mundo democrático, feito a partir da decisão popular e amparado nas leis, segundo Foucault, seria um mundo da gestão dos interesses da população, considerada como categoria abstrata. Tudo seria liso e sereno, se não entrasse em jogo a ideia de golpe de Estado, ou seja, a ideia que a governamentalidade traz em si mesma um aspecto inusitado, quando se pensa em certas condições excepcionais, mas não tão fora do quadro como muitos podem imaginar (p. 74).

Desse modo, educar na escola é gerir a vida e o comportamento, o pensamento e o cotidiano. A escola se torna um lugar relevante para construir uma subjetividade que se governa com racionalidades das diretrizes curriculares e pela arte de governar da docência como prática que pode resultar em investimento na concorrência neoliberal.

A defesa que faço é que a educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encartaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação. A educação como dimensão política, ética, estética e de prática do saber comprometida com a diversidade das existências e das experiências sociais é, em suma, um radical descolonizador (RUFINO, 2021, p. 12).

Logo, o direito à educação já não está relacionado somente à própria existência do sujeito, mas ao controle de existências que trazem possíveis modos de pensar a escolarização como estratégia política, baseada em verdades, burocracias, valores, normas, riscos, perigos, regramentos e maneiras de investir no empreendedorismo no campo da educação pelo UNICEF no caso da demanda de propor a noção da correção da distorção da idade-série.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil a UNICEF teve fundamental influência na gestão da educação de crianças e adolescentes por meio de uma atuação em “instâncias de mediação e de difusão de modelos de atendimento para educação infantil, principalmente nos países periféricos e semiperiféricos” (FULGRAFF, 2007, p.14). É possível afirmar que “o protagonismo do UNICEF interfere a política de educação infantil, ao mesmo tempo em que enfraquece o que preconiza a legislação brasileira” (FULLGRAF, 2007, p. 7) nos mais diversos campos da lei e da norma, na governamentalidade dos direitos.

A escola é um espaço importante para o UNICEF, em especial, nessa tese temos a análise das práticas relacionadas à proposta de correção de distorção da idade-série de crianças e adolescentes, no Brasil. A educação no neoliberalismo se configura como uma racionalidade de gestão do capital humano.

Corrigir a distorção idade-série é uma política importante, sem dúvida quando se trata de direito à educação de crianças e adolescentes no país, em uma realidade em que muitas gerações estão fora da escola pela ausência concreta de oportunidades. Porém, o que essa tese quis apresentar foi a problematização da visão de currículo e adequação idade e série como uma norma rígida que tenta nivelar corpos por meio de uma média de gestão independente da realidade de cada uma e dos processos de letramento a que experimentam.

As formas de liberdade que nós vivemos hoje estão intimamente ligadas a um regime de individualização no qual os sujeitos não são meramente ‘livres para escolher’, mas são obrigados a serem livres, ainda que sejam controlados pela norma, pelas responsabilidades e pelas suas próprias naturezas (FERREIRA, 2009. p.68-69).

Podemos pensar o quanto a partir do governo do UNICEF sobre a distorção da idade-série traz a questão da ordem e da lei no campo da liberdade neoliberal e ao

mesmo tempo na espreita da perspectiva do lutar pela liberdade como agonística, simultaneamente.

As táticas de uma educação menor em relação à educação maior são muito parecidas com as táticas de grevistas numa fábrica. Também aqui se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem-planejada, se instaure, se torne concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre (GALLO, 2016, p. 67).

Ser livre como estilo de vida é se submeter ao controle neoliberal em suas normas e regras (Rose, 1998). Resistir a esses mecanismos pode ser um jogo difícil, mas sempre possível e que opera pela educação como devir minoritário.

Seus valores e procedimentos [da psicologia] libertam as técnicas de auto-regulação de seus resíduos disciplinares e moralistas, enfatizando que o trabalho sobre o self e sobre as suas relações com os outros é de interesse para o desenvolvimento pessoal, devendo ser um compromisso individual. Elas fornecem linguagens de auto-interpretação, critérios de auto-avaliação e tecnologias para auto-retificação, transformando existência numa questão de pensamento, numa questão profundamente psicológica, tornando o nosso auto-governo uma questão de escolha e de liberdade (ROSE, 1998, p.78-79).

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

AGUIAR, C. de T. (1990). Discussão inicial da contribuição da Psicologia para a

formação do professor. In: _____. *Propostas curriculares de Psicologia e Psicologia da Educação para os cursos específicos para o magistério*. São Paulo. SE / CNP.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ADICHIE, C. N. *O perigo da história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALLIEZ, E; LAZZARATO, M. *Guerras e capital*. São Paulo: UBU, 2020.

BERARDI, F. *Extremo. Crônicas da psicodifusão*. São Paulo: UBU, 2020.

BROWN. W. *Nas ruínas do neoliberalismo. A ascensão da política antidemocrática no Ocidente*. São Paulo: Politeia, 2019.

AQUINO, J. G. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo. Crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BUTLER, Judith. *A vida psíquica do poder. Teorias da sujeição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018b.

BUTLER, Judith. *Vidas precárias. Os poderes de luto e da violência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei Nº 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em 27 de junho de 2020.

CARDOSO JR., H. R. (2001). *Tramas de clio: convivências entre filosofia e história*. Curitiba: Aos quatro ventos.

CAPONI, S. *Da compaixão à solidariedade: uma genealogia da assistência médica*. Rio

de Janeiro: FIOCRUZ, 2000.

CASTEL, R. A gestão dos Riscos: da antipsiquiatria à pós-psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

CASTEL, R. O Psicanalismo. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

CASTEL, R. A insegurança social. O que é ser protegido? Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTRO, Paula Almeida de (orgs). **Etnografia e educação: Conceitos e usos.**

Campina Grande: EDUEPB, 2011.

COIMBRA, C. M. B. **Direito Humanos e violência social: a produção do pânico.** 2001. Disponível em: <<http://www.slab.uff.br/psm/uploads/texto53.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2017.

COIMBRA, C. M. B. **Direitos Humanos e Criminalização da Pobreza.** Trabalho apresentado em Mesa Redonda: Direitos Humanos e Criminalização da Pobreza no I Seminário Internacional de Direitos Humanos, Violência e Pobreza: a situação de crianças e adolescentes na América Latina hoje, realizado pela UERJ, em outubro de 2006.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Jovens Pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P. e IULIANELLI, J. (org). **Jovens em Tempo Real.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COIMBRA, C. M. B. e NASCIMENTO, M. L. **Ser jovem, ser pobre é ser perigoso?.** 2005. Disponível

em:

<http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/textos_sti/Cec%C3%ADlia%20Coimbra/texto23.pdf> Acesso em: 01 abr. 2017

COSTA, Jorge Moraes. **Governamentalidade do trabalho infantil pelo UNICEF no Brasil e na Amazônia Brasileira.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em psicologia, 2017.

COSTA, J. F. *História da Psiquiatria no Brasil.* 2. ed. Rio de Janeiro: Documentário, 1976.

_____. *Ordem Médica e Norma Familiar.* Rio de Janeiro: Graal, 1989.

DELEUZE, G. *Conversações.* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. *Espinoza: filosofia prática.* São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs.* Volume III. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G. *Foucault.* São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DERRIDA, J. *Força de Lei*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ALLIEZ, E. *A assinatura do mundo. O que é a filosofia de Deleuze e Guattari*. São Paulo: Editora 34, 1994.

BURKE, P. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, C. *Pesquisando em Arquivos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CERTEAU, M. de. A operação histórica. In: *História: Novos Problemas*. Le Goff, J.; Nora, P. (Orgs.) 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs vol. 2*. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs vol. 4*. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (2011). *Mil Platôs vol. 1*. Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Cecília Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G. *Foucault*. Tradução Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da et al. **Escola S.A.:** quem ganha quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: Cnte, 1999. p. 1-14.

HARDT, M. *Gilles Deleuze. Um aprendizado em Filosofia*. São Paulo: Editora 34,

1996.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEMOS, F. C. S. & CARDOSO Jr, H. R. A genealogia em Foucault: uma trajetória. *Psicologia & Sociedade*. São Paulo, n. 21(3), p. 353-357, 2009.

MACHADO, R. Foucault, a ciência e o saber. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MACHADO, R. *Deleuze. Arte e Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

PASSOS, E.; BARROS, R. D. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudos em Novas Tecnologias e Informação, 2004.

DONZELOT, J. A Polícia das Famílias. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DOUGLAS, M. Pureza e perigo. Lisboa: Edições 70, 1990.

EWALD, François. (1993). *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega.

FARHI NETO, LEON. **Biopolíticas**: as formulações de Foucault. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

FONSECA, M. A. da *Michel Foucault e o Direito*. São Paulo: Max Limonad, 2002.

FOUCAULT, M. *Theatrum Philosophicum*. São Paulo: Editora Princípio, 1990.

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

FOUCAULT, M. Eu capto o intolerável. Em M. de B. Mota (Org.) *Michel Foucault: repensar a política*. (pp. 31-33). São Paulo: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Luís Felipe Baeta Neves. (Trad.). 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.

_____. **As palavras e as coisas**. Uma arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

_____. **O que é a crítica.** Trad.: Antônio C. galdino. Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. UNESP, Marília, 2000c, v.9, n.1.

_____. **A ordem do discurso:** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004a.

_____. **O nascimento da clínica.** Trad.: Roberto Machado. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: Manoel Barros da Mota (Org.). **Ética, sexualidade e política.** Trad.: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c (Ditos e Escritos, Vol. V).

_____. **História da sexualidade I:** A vontade de saber. Trad.: Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005a.

_____. **Em defesa da Sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). Trad.: Maria Ermantina Galvão. 25. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

_____. Diálogo sobre o poder. In: Manoel Barros da Mota (Org.). **Estratégia, poder, saber.** Trad.: Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 (Ditos e Escritos, Vol. IV).

_____. O nascimento da medicina social. In: **Microfísica do poder.** Org. e Trad.: Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008a.

_____. A polícia da saúde no século XVIII. In: **Microfísica do poder.** Org. e Trad.: Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008b.

_____. **Segurança, Território e População.** Trad.: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Trad.: Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008d.

_____. Genealogia e poder. In.: **Microfísica do Poder.** Org. e Trad. Roberto Machado. 25ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008e.

_____. Genealogia e história. In.: **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 25^a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008f.

_____. Sobre a história da sexualidade. **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 25^a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008g.

_____. **Nascimento da biopolítica**. Eduardo Brandão (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2008h.

_____. A casa dos loucos. In.: **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 25^a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008i.

_____. **Os anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975). Trad.: Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul & DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad.; Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. 3^a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.

_____. O estilo da história [1984]. In.: **Arte, epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Coleção: Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Ditos e Escritos VII), 2011a.

_____. Crise da Medicina ou crise da Antimedicina. In.: **Arte, epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Coleção: Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Ditos e Escritos VII), 2011b.

_____. A incorporação do hospital na tecnologia moderna. In.: **Arte, epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Coleção: Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Ditos e Escritos VII), 2011c.

_____. Bio-história e bio-política. In.: **Arte, epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Coleção: Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Ditos e Escritos VII), 2011d.

_____. O que são as luzes? In.: **Arte, epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Coleção: Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Ditos e Escritos VII), 2011e.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

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

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 22. reimpr. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996 – Coleção Questões de Nossa Época; v.13

GIDDENS, A. *Mundo em descontrole*: o que a globalização está fazendo de nós? Rio de Janeiro: Record, 2003.

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: 13/06/2020.

GUATTARI, F. *Revolução molecular*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

KNUPPEL, M. A. C. HISTÓRIA DA LEITURA: do prólogo à inspiração. In: **VII Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas** - HISTEDBR, 2006. Navegando na História da Educação Brasileira. UNICAMP, 2006.

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

LEMO, F. C. S. & CARDOSO Jr, H. R. A Genealogia em Foucault: Uma Trajetória. *Psicologia e Sociedade*, vol. 21 (3): pp. 353-357, 2009.

LISBOA, Flávia M. O dispositivo colonial: entre a arqueogenealogia de Michel Foucault e os estudos decoloniais. **Rev.Moara**. Belém-Pa. N. 57, v. 2, p. 33-51.

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

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. (org.) *Erro e fracasso escolar na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

MACHADO, R. Danação da norma: a medicina social e a constituição da psiquiatria no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MACHADO, R. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de &

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Rev.Arte&ensaios**. Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez. 2016.

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

MORGENSTERN, J. M. **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.

NIETZSCHE, F. *A genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

NIETZSCHE, F. *Ecce Homo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

NIETZSCHE, F. *Aurora*. São Paulo: Companhia das Letras: 2013.

NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

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. 2020.

OANILHO, André L. ; OHARA, João Rodolfo . A leitura além do texto: as práticas de leitura; distinção social; construção de identidade. In: **SEPECH, 2008, Londrina**. Cadernos de Resumos VII SEPECH. Londrina: UEL, 2008. v. 1. p. 97-97.

PARAISO, Marluce Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e

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

PATTO, Maria Helena Souza. *A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro*. Psicol. USP, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p.107-121, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167851771992000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05/05/2020.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. RAGO, M. *Do cabaré ao lar: A utopia da cidade disciplinar (Brasil 1890 - 1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

POPKEWITZ, T. Ciências da educação, escolarização e abjeção: diferença construção da desigualdade. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 77-98, set./dez., 2010.

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

ROSEMBERG, F. “Crianças pobres e famílias em risco: as armadilhas de um discurso”. In: *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. São Paulo, IV (1), 28-33, 1994.

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

SCHÖPKE, R. *Por uma filosofia da diferença*. Gilles Deleuze: o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

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

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

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 Brasil**. – Brasília; 2018. <Disponível em www.unicef.org.br> acesso em 17/10/2020.

UNICEF. Orientação para a prevenção e o controle da Covid-19 nas escolas. Conteúdo Suplementar E Resposta de Educação Acelarada para a Covid-19. – Brasília, 2020. <Disponível em www.unicef.org.br> acesso em 10/03/2024.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e educação**. Porto Alegre: Pannonica , n.6, 1992.

VEYNE, P. *Como se escreve a história*. Brasília: UNB, 1998.

VEYNE, P. *O inventário das diferenças. História e Sociologia*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

ZOURABICHVILI, F. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. São Paulo: Editora 34, 2016.