

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO NO RS: EFEITOS DA  
RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA GESTÃO ESCOLAR**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Alana Claudia Mohr**

**Agudo, RS, Brasil  
2013**

**PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO NO RS: EFEITOS DA  
RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA GESTÃO ESCOLAR**

**por**

**Alana Claudia Mohr**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância Especialização  
*Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria  
(UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**Orientadora: Profa. Me. Alexandra Silva dos Santos Furquim**

**Agudo, RS, Brasil**

**2013**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Monografia de Especialização

**PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO NO RS: EFEITOS DA  
RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA GESTÃO ESCOLAR**

elaborada por  
**Alana Claudia Mohr**

como requisito parcial para obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Alexandra Silva dos Santos Furquim, Me.** (UFSM)  
(Presidente/Orientadora)

---

**Neila Pedrotti Drabach, Me.** (UFSM)

---

**Maiane Liana Hatschbach Ourique, Dra.** (UFSM)

Agudo, 29 de novembro de 2013.

## **AGRADECIMENTOS**

Considerando que esta monografia é resultado de uma jornada que não teve início apenas no ingresso a Universidade Federal de Santa Maria, agradecer a todas as pessoas que contribuíram para esta conquista não é tarefa fácil. Então, para não correr o risco de ser injusta, agradeço de antemão a todos que de alguma forma passaram pela minha vida e contribuíram para minha formação.

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada.

Agradeço também a todos os professores que me acompanharam durante a especialização, em especial a Professora Alexandra, orientadora deste trabalho.

Dedico esta, bem como todas as minhas demais conquistas, a minha mãe Elia Muller Mohr, que do seu jeito simples, mas sincero, sempre me apoiou e me incentivou em todas minhas jornadas acadêmicas.

E o que dizer a você Luan? Obrigada pela paciência, pelo incentivo, pela força e principalmente pelo carinho. Sem o seu apoio, com certeza, essa realização não seria possível.

*Obrigada!*

“[...] É claro que é preciso entender a destruição de que fala Rorty no sentido de um tipo de desconstrucionismo que faz da crítica uma prática permanente e intransigente até consigo mesma, de modo estranhar e desfamiliarizar o que parecia tranquilo e acordado entre todos. Estando sempre desconfiada, insatisfeita e em movimento, essa crítica radicalmente radical – à qual chamei de hipercrítica – não se firma em nenhum a priori – chamemo-lo de Deus, Espírito, Razão ou Natureza – senão no próprio acontecimento. Desse modo, a hipercrítica vai buscar no mundo concreto – das práticas discursivas e não discursivas – as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem, sem apelar para um suposto tribunal epistemológico, teórico e metodológico que estaria acima de si mesma.

(VEIGA-NETO, 2006, p.15)

## RESUMO

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO NO RS: EFEITOS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA GESTÃO ESCOLAR**

AUTORA: ALANA CLAUDIA MOHR

ORIENTADORA: PROFa. Me. ALEXANDRA SILVA DOS SANTOS FURQUIM

Data e Local da Defesa: Agudo/RS, 29 de novembro de 2013.

Partindo de estudos e leituras da perspectiva pós-estruturalista, passo a ter outras maneiras de olhar e de problematizar situações postas como verdades únicas em nosso cotidiano. Nessa direção, a problemática deste estudo se desdobra sob os enunciados produzidos pelo Neoliberalismo no campo educacional, na medida em que, objetiva fazer aparecer às congruências dos ditos cristalizados que cercam a educação contemporânea. Para isso, este estudo toma como materialidade analítica os Programas de Correção de Fluxo adotados na Rede Estadual do Rio Grande do Sul, considerando que estes são tecidos pela racionalidade neoliberal que vem nomeando, de determinadas formas, os sujeitos, as ações, as condutas, as vidas. A vontade de saber neste trabalho está em entender as condições de possibilidade que fizeram emergir os Programas de Correção de Fluxo como uma necessidade da Educação para Todos, e compreender como estes Programas vem funcionando como estratégia de governmentação dos sujeitos escolares e quais os efeitos deste governmentação para a gestão escolar na gerência dos “corpos”. Os Programas de Correção de Fluxo, enquanto estratégia de governmentação, validaram-se como um saber verdadeiro e legítimo na contemporaneidade, o qual dificilmente é contestado. Esse efeito da não contestação pode ser percebido na organização e divulgação dos índices e resultados (estatísticos) alcançados com a implementação destes Programas. Esses dados contribuem para a produção de representações sobre a eficácia destes Programas para atuarem na reparação dos índices de alunos em distorção idade/série no Brasil.

**Palavras-chave:** Programas de Correção de Fluxo. Governmentação. Gestão Escolar.

## **ABSTRACT**

Monograph of Specialization  
Postgraduate course the distance  
Specialization Lato-Sensu in Educational Management  
Universidade Federal de Santa Maria

### **FLOW CORRECTION PROGRAMS IN RIO GRANDE DO SUL: EFFECTS OF LIBERAL RATIONALITY IN SCHOOL MANAGEMENT**

**AUTHORESS: ALANA CLAUDIA MOHR**

**ADVISOR: PROFa.. Me. ALEXANDRA SILVA DOS SANTOS FURQUIM**

Date and place of Defense: Agudo/RS, November 29, 2013.

Starting from studies and poststructuralist perspective readings I have other ways to look and discuss situations put as truths only in our everyday. This way, the problems of this study unfolds under the listed produced by neo-liberalism in the educational field, to the extent that, objective display the crystallized of congruences surrounding contemporary education. To this end, this study takes as analytical programmes materiality Flow correction adopted into the State Network of Rio Grande do Sul, considering these are woven by the neoliberal rationality coming naming, of certain forms, subjects, the actions, the pipes, the lives. The will to know in this work is to understand the conditions of possibility that did emerge from programs Flow correction as a necessity of education for All, and understand as these programs come running like governing strategy of the subjects and what are the effects of this governing to the school management while management the "bodies". The flow Correction programs, while the strategy governing, validated itself as a true knowledge and legitimate in contemporary, which is hardly disputed. This effect of no contest can be perceived in the Organization and dissemination of their contents and results (statistics) achieved with the implementation of these programs. These data contribute to the production of representations about the effectiveness of these programs to act on repair of the indexes of students in distortion age/series in Brazil.

**Keywords:** Correction Programs. Governing. School Management.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do Número de Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2011.....	30
Tabela 2: Número de Matrículas no Ensino Fundamental por Série/Ano – Brasil – 2007-2011.....	31
Tabela 3: Ensino Fundamental – Número de Matrículas por Série/Ano – Brasil – 2007- 2012.....	32



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxa de distorção idade-série 2010.....	28
Gráfico 2: Número de Matrículas no Ensino Fundamental por Série/Ano – Brasil 2007-2011.....	31
Gráfico 3: Ensino Fundamental – Número de Matrículas por Série/Ano – Brasil – 2007- 2012.....	33
Gráfico 4: Taxa de Distorção Idade-Série – Brasil – 2007/2012.....	33
Gráfico 5: Taxa de Distorção Idade-Série.....	34

## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1: Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental – 2010.....	28
Mapa 2: Distorção Idade Série no Ensino Fundamental/RS – 2010.....	37

## SUMÁRIO

<b>1. PRIMEIROS PASSOS.....</b>	<b>12</b>
<b>2. CAMINHOS INVESTIGATIVOS: AVENTURANDO-SE COM A MATERIALIDADE ANALÍTICA.....</b>	<b>17</b>
2.1 O discurso como noção metodológica.....	18
2.1.1 “Se Liga” .....	21
2.1.2 “Acelera Brasil”.....	23
2.1.3 “Trajetórias Criativas” .....	24
<b>3. CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA A EMERGÊNCIA DOS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO COMO ESTRATÉGIA DA EDUCAÇÃO PARA TODOS E SEUS EFEITOS .....</b>	<b>26</b>
3.1 Entre o Público e o Privado da Educação: parceria necessária em tempos de Neoliberalismo .....	38
<b>4. GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: OS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO – A CONDUÇÃO DA CONDUTA DE SI E DO OUTRO .....</b>	<b>45</b>
<b>5. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO: EFEITOS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA GERÊNCIA DA ESCOLA PARA TODOS .....</b>	<b>51</b>
<b>6. ALGUNS PASSOS POSSÍVEIS NESTE CAMINHO .....</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>59</b>

## 1. PRIMEIROS PASSOS...

Pensar, articular, organizar, iniciar e executar uma pesquisa requer primeiramente fazer escolhas, optar por uma perspectiva teórica, uma temática, um problema de pesquisa, e não outro. Nessa direção, trago, mesmo que de forma bastante sucinta, os caminhos que me fizeram escolher e optar pela investigação aqui proposta, e não outra.

Durante a graduação em Educação Especial – Licenciatura Plena, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) nas intervenções dos Estágios tive a oportunidade de conhecer “outras” turmas para além das tradicionalmente organizadas por série/ano, as turmas de correção de fluxo: “Se Liga” e “Acelera”<sup>1</sup>.

O contato com estas turmas se deu em virtude da realização de Estágios com alunos que estavam matriculados e frequentavam estas turmas. O primeiro contato foi durante o Estágio Supervisionado de Dificuldades de Aprendizagem, no qual, realizei o estágio com um aluno participante da turma do “Se Liga”. Já em um outro momento, no Estágio Supervisionado de Déficit Cognitivo tive a oportunidade de estagiar com uma aluna que integrava a turma do “Acelera”. Foram nestes momentos, que indagações e questionamentos iniciais começaram a ganhar forma: Qual o objetivo destas “turmas”? Como é feita a escolha/avaliação dos alunos encaminhados? Como os conteúdos organizados nacionalmente em cartilhas poderão contribuir no ensino e aprendizagem destes alunos? De que forma estes programas são oferecidos e implementados nas escolas? Quais as condições de possibilidade fizeram emergir estes programas? Como a Gestão Escolar vem conduzindo estas medidas? Entre outras questões.

Para dar início a problematização intencionada neste trabalho, primeiramente fui buscar informações no site da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc) sobre os Programas de Correção de Fluxo adotados pela Rede Estadual<sup>2</sup>. A Rede Estadual de ensino conta com três programas para atender alunos em defasagem idade/série/ano: Trajetórias Criativas, Acelera Brasil e Se Liga.

- *Trajetórias Criativas*: O objetivo do projeto Trajetórias Criativas é atender jovens de 15 a 17 anos em defasagem idade/série/ano no Ensino Fundamental ou em situação de evasão, tendo por finalidade a correção do fluxo escolar, utilizando

---

<sup>1</sup> Estas turmas são de correção de fluxo viabilizadas e implementadas nas escolas Estaduais do RS a partir da parceria entre o Estado e o Instituto Ayrton Senna. Serão melhores explicadas na parte da Metodologia deste Trabalho.

<sup>2</sup> As informações foram consultadas e retiradas do seguinte endereço eletrônico: <http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/dp.jsp?ACAO=acao2> Acesso set. de 2013.

propostas metodológicas diferenciadas, com atividades interdisciplinares, iniciação científica e uso de tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Projeto-piloto executado em parceria da Seduc com o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participam seis escolas, 20 turmas, atingindo em média 600 alunos do ensino fundamental, com a expectativa de promoção para o Ensino Médio no máximo em três anos.

- *Acelera Brasil e Se Liga*: Dois programas para correção do fluxo escolar e atendimento à defasagem idade/série nos anos iniciais do Ensino Fundamental, executados em parceria da Seduc com o Instituto Ayrton Senna: Acelera Brasil e Se Liga. O Acelera Brasil atende alunos de 9 a 15 anos, alfabetizados, com, no mínimo, dois anos de distorção idade/série. No final de um ano letivo, cada aluno é avaliado com relação a sua idade, série de origem e aproveitamento, sendo reclassificado para chegar o mais próximo possível da turma que deveria estar frequentando. O Se Liga é um programa destinado à correção da defasagem de conhecimento escolar de alunos de 9 a 15 anos não alfabetizados. O objetivo final, após o período de um ano letivo, é que o aluno seja capaz de ler, escrever, expressar-se oralmente e realizar as quatro operações matemáticas. O aluno que atingir esses objetivos participará do Programa Acelera Brasil no ano seguinte. A participação das escolas, em ambos os Programas, ocorre por adesão, com utilização de material didático-pedagógico específico.

A partir desta breve apresentação dos Programas de Correção de Fluxo adotados pela Rede Estadual do RS, opto por tomar estes Programas, juntamente com as Políticas e Legislações da Educação, como *corpus* de análise desta investigação<sup>3</sup>. Um dado importante, e que será explorado no decorrer deste trabalho, refere-se a organização dos programas “Se Liga” e “Acelera” se dar por uma instituição privada, o Instituto Ayrton Senna, que a partir da parceria com o Estado, instituição pública, são implementados nas escolas.

Nessa direção, a problemática deste estudo se desdobra sob os enunciados produzidos pelo Neoliberalismo no campo educacional, na medida em que, objetiva fazer aparecer às congruências dos ditos cristalizados que cercam a educação contemporânea. Para isso, este estudo adota como materialidade analítica os Programas de Correção de Fluxo adotados na

---

<sup>3</sup> Os dados e informações dos programas mencionados foram retirados e consultados basicamente nos seguintes endereços eletrônicos:

<http://www.ufrgs.br/trajetoriascriativas/Joomla/index.php/162-apresenta-ini/24-joomla>  
[http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas\\_seliga.asp](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_seliga.asp) e  
[http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas\\_acelerabrasil.asp](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_acelerabrasil.asp)

Rede Estadual do RS, considerando que estes são tecidos pela racionalidade neoliberal que vem nomeando, de determinadas formas, os sujeitos, as ações, as condutas, as vidas.

Nas últimas décadas, principalmente após a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), tem sido cada vez mais comum a criação de políticas e programas que visam atender as mais variadas necessidades das populações emergentes. Com crescimento demasiadamente expansivo, os programas vêm oferecendo recursos que dão condições para que os sujeitos conduzam suas condutas para um empreendedorismo de si, um investimento em si. Estes recursos vão desde abastecimento de gás, recurso para a alimentação e se estendem a ações como cotas em universidades, benefício para atividades culturais, de iniciativa e provimento do Estado, bem como a ações que objetivam maquiagem os altos índices de reprovação e evasão escolar como é o caso dos Programas de Correção de Fluxo, que também são programas de iniciativa privada, como as Organizações Não Governamentais - ONGs (Instituto Ayrton Senna), e que serão problematizados a partir deste instante. Neste estudo parto do entendimento que ações e programas deste cunho são estratégias de governo da contemporaneidade, que vem sendo desenvolvidas para assegurar o controle sobre todos os sujeitos, a condução das condutas.

Partindo de estudos e leituras da perspectiva pós-estruturalista, a qual tem como um dos principais estudiosos, o filósofo francês Michel Foucault, passo a ter outras maneiras de olhar e de problematizar situações postas como verdades únicas em nosso cotidiano. Deste modo, ancorada na noção de *governamentalidade* proposta por este autor é que início o movimento analítico proposto neste trabalho. Para isto, tomo juntamente com Foucault a governamentalidade como conjunto de técnicas e procedimentos a serviço de um tipo de racionalidade, que se constitui no triplo soberania-disciplina-gestão governamental, tomando o sentido de governo político e de governo como condução das coisas, do Estado e da população, ou seja, das pessoas (FOUCAULT, 2010).

Cabe esclarecer que, ao falar em “governo”, Foucault (2010a) não se refere aos “regimes políticos” assumidos pelos Estados, falar em “governo”, no contexto das artes de governar, refere-se a “gestão das coisas e das pessoas”, ou seja, “a condução das condutas” dos sujeitos de uma sociedade.

Assim, sob o aporte teórico oferecido pelos estudos pós-estruturalistas, busco neste trabalho entender as condições de possibilidade que fizeram emergir estes Programas como uma necessidade da Educação para Todos, e compreender como estes Programas vem funcionando enquanto estratégia de governo dos sujeitos escolares.

Para tentar compreender esta questão, busquei suporte em outros questionamentos, que vem ao encontro da questão central desta pesquisa, com a intenção de ir traçando um caminho que me possibilitasse, basicamente, entender e compreender o “como” estes Programas surgiram enquanto uma necessidade da Educação para Todos: Quais redes discursivas foram postas em operação para a produção/legitimação desse tipo de oferta da educação, também de origem privada, dentro das instituições escolares, públicas? Quais condições de possibilidade fizeram emergir a parceria público-privado na Educação? Quais os efeitos deste governmentação para a Gestão Escolar?

O empreendimento investido para a realização deste trabalho está organizado em seis capítulos, nos quais vou movimentando minha posição de pesquisadora. O capítulo de introdução, capítulo um, o qual intitulei como “Primeiros Passos”, exponho, pontuo e situo o leitor da caminhada e dos movimentos que me fizeram chegar até aqui, que me fizeram optar por esta temática de pesquisa, e não outra.

O capítulo dois refere-se a metodologia do trabalho, neste consta a explicação, identificação e contextualização dos Programas que compõem a materialidade analítica, e, além disso, a forma que escolhi olhar minha materialidade. Optar por olhar tendo a noção de discurso como principal ferramenta, implica certas pontuações e esclarecimentos sobre como usarei esta ferramenta na análise do material.

Posteriormente, já iniciando o exercício de análise, no capítulo três tenho a intenção de analisar e entender como os Programas de Correção de Fluxo se configuraram como uma estratégia necessária da Educação para Todos, e como ganharam força e acentuação em relação à Educação no Brasil, ou seja, neste capítulo o objetivo é analisar e identificar as condições de possibilidade desses Programas na Educação Contemporânea.

No capítulo quatro, a partir de algumas pontuações e movimentos de análise já feitos, a intenção, ao ter a vontade de saber em compreender, identificar e analisar os discursos aqui tensionados, está em entender como o Neoliberalismo opera na organização e estruturação da Educação e na condução das condutas dos sujeitos. Ou seja, neste momento, o movimento realizado está no sentido de tensionar os Programas de Correção de Fluxo como estratégia de governmentação da contemporaneidade.

Partindo dos movimentos e discussões já realizados nos capítulos anteriores, o capítulo cinco vem problematizar a necessidade de uma outra forma de gerenciar a Escola, já que esta vem configurando-se como uma Escola para Todos, cada vez mais inclusiva. Para isso, tomo a gestão escolar como responsável pela gerência dos “corpos”, da condução das condutas dos

indivíduos que transitam pela instituição escolar, para compor e delinear a discussão realizada neste capítulo.

Encaminhando-me para a conclusão deste trabalho, o capítulo seis vem contextualizando as ideias principais discutidas ao longo dos capítulos anteriores e tenta articulá-las com a proposta central do trabalho. Esta articulação não tem o intuito de responder precisamente as questões aqui levantadas, muito menos achar a resposta mais verdadeira, a intenção está em movimentar algumas situações e propor alguns caminhos, se estes caminhos são certos ou errados, não é o que me interessa, o que interessa é que são alguns caminhos, assim como poderiam ter sido outros.



## 2. CAMINHOS INVESTIGATIVOS: AVENTURANDO-SE COM A MATERIALIDADE ANALÍTICA

*cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assinalada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos falados e pensados; de onde descrevemos e classificamos a realidade. Como aquilo que nos cerca e nos constitui, que para nós desenha a “coisa” a ser investigada...(CORAZZA, 2007, p. 121).*

A epígrafe escolhida para iniciar e contextualizar esse momento da pesquisa, se deu a partir do entendimento de que as “verdades”, as práticas discursivas, e, portanto, os modos e objetos de pesquisa estão sempre legitimados e marcados por um momento histórico. Ou seja, a “verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2012, p. 52).

Isso implica compreender conforme Fischer (2007, p. 65), “o fato de que linguagem e representação, discursos e enunciados, são parte vital das práticas, eles mesmos são práticas, e estas se impõem aos sujeitos”. Portanto, a linguagem enquanto constituinte e constituída de práticas e de sujeitos, de significados, atravessados por diferentes redes de saber e poder que acabam por significar os acontecimentos como naturais ou descobertas, são nada mais do que invenções e produções de um dado momento histórico.

Tentar entender e compreender como determinado discurso ganha tamanha força e legitimidade em um determinado tempo histórico, de tal forma que não é possível questioná-lo e tensioná-lo, constitui-se a questão central deste trabalho. Ou seja, investir em um olhar analítico que busca perguntar muito mais do que: se é bom ou ruim, se é certo ou errado, determinada prática discursiva ou não, requer um ajuste em minhas lentes, e esse ajuste foi feito no sentido de ajustá-las a olhar e desconfiar de tudo que já está aí dado como natural, como verdade de nosso tempo, e pensar quais os efeitos disto.

Partindo desse entendimento, trago a materialidade analítica como os discursos que permeiam, atravessam e produzem as condições de possibilidade dos Programas de Correção de Fluxo, a fim de compreender como estes discursos, presentes nos materiais de implementação e organização dos Programas e nos Documentos e Legislações oficiais da Educação, se articulam em estratégias de governo.

Para o movimento analítico aqui realizado, considero necessário explicar que já parto do entendimento que estamos vivendo em tempos de Neoliberalismo. E o Neoliberalismo

aqui é tomado e compreendido conforme Veiga-Neto (2011) como modo de vida, como maneira de ser e estar no mundo. O autor coloca ainda que no sistema neoliberal, diferentemente do liberalismo, a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob forma de competição. E é nesse ponto que a Educação e a escola constituem-se em instituição de interesse ao neoliberalismo. Pois, ao passo que, para o neoliberalismo, “os processos não são naturais, eles não devem ser deixados livres, ao acaso, nas mãos de Deus; ao contrário, tais processos devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados” (VEIGA-NETO, 2011a, p. 38-39).

Nessa direção, olhar para os discursos, para as práticas discursivas postas em operação através de determinados enunciados presentes nos materiais relacionados aos Programas de Correção de Fluxo constitui o caminho metodológico trilhado neste trabalho.

## **2.1 O discurso como noção metodológica**

*Os discursos não descobrem verdades, senão as inventam. (VEIGA-NETO, 2011, p. 101)*

Tomando a materialidade aqui escolhida para análise enquanto produtora de discursos, permeada por relações de poder e saber que legitimam e autorizam a produção de determinadas verdades em relação aos Programas de Correção de Fluxo, empenho atenção minuciosa na analítica deste material, na intenção de identificar as redes discursivas que constituem estes programas como uma necessidade da Educação para Todos, e as estratégias de governo articuladas nestes Programas.

Para tomar estes temas publicados como discurso, precisei buscar um significado para discurso e, neste sentido, me utilizo do significado dado por Foucault (2009), que entende discurso como uma prática, como prática social, permeado por relações de poder. Enquanto linguagem que produz o real, o discurso tem como efeito discursivo o sujeito. Costa (2000, p. 77) esclarece que “quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma”.

Dessa forma, não estou aqui querendo olhar para “o discurso” ou “um discurso”, mas olhar para os discursos produzidos no âmbito do Estado na constituição destes Programas e, por conseguinte, os atravessamentos e efeitos deles no papel da atual configuração da gestão escolar.

Trazer o discurso como noção metodológica para o desenvolvimento deste trabalho a partir da noção de discurso significada por Foucault (2009), denota precisamente ao fato de recusarmos as explicações unívocas, as fáceis interpretações, bem como a insistência de buscar o sentido último ou oculto das coisas. Nesta direção, Fischer (2001) afirma que para olhar para os discursos, em companhia da noção de discurso desenvolvida por Foucault (2009), tem o sentido de estar atento simplesmente para o nível da existência das palavras, das coisas ditas, trabalhando “arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar” (p. 198). Assim, na perspectiva foucaultiana o discurso é prática social que se produz “em razão de relação a relações de poder” (FISCHER, 2001, p. 199).

Discursos são condicionados por práticas, constituem a realidade e são constituídos nas relações de poder que produzem inúmeros saberes. Para Foucault:

[...] discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos, mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse “mais” que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2013, p.54-55)

Para o investimento aqui proposto, tomarei o discurso como um conjunto de enunciados (o que pode ser enunciável) que se apoiem na mesma formação discursiva, tomando basicamente a definição de enunciado como “função de existência” (FOUCAULT, 2013, p. 143). O enunciado trata-se de “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (Idem).

Descrever um enunciado, conforme Fischer (2001, p. 202), “é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar”.

São os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso. (FOUCAULT, 2009, p. 21)

Portanto, analisar o discurso seria contemplar exatamente as relações históricas, práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos. Analisar textos oficiais, nessa perspectiva,

significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas. (FISCHER, 2001, p. 199)

Olhar para o discurso, para as práticas discursivas significa perguntar: “por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (FISCHER, 2001, p. 205).

Essa temporalidade, não deve ser entendida e capturada apenas em relação a um determinado tempo e lugar, precisa ser vista “através dos documentos escolhidos, das práticas a que os textos se referem, da formação social em questão, da trajetória dos conceitos envolvidos e ainda do posicionamento do pesquisador” (Ibid., p. 216).

A partir disso, partindo da compreensão de que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, a análise que pretendo desenvolver neste trabalho vai em direção ao entendimento de que um determinado objeto (como o conjunto de enunciações sobre os Programas de Correção de Fluxo) “existe sob determinadas condições, na dinâmica de um feixe de relações, e que há condições de aparecimento histórico de um determinado discurso, relativas às formações não discursivas (instituições, processos sociais e econômicos)” (Ibid., p. 221). Conforme Fischer (2001), tudo isso pode ser aprendido e descrito a partir dos próprios textos; a partir deles, é possível destacar as regras pelas quais o jogo de relações entre o discursivo e o não discursivo, em uma determinada época, fazem aparecer aquele objeto, e não outro, como objeto de poder e saber.

Nesse sentido, é ainda, os efeitos de verdade desses discursos aqui analisados, que engendram forças e que disputam espaços de poder, relações de saber-poder que operam estratégias discursivas capazes de produzir determinadas ações e configurações da gestão escolar; de capturar os “comportamentos” dos sujeitos através dos discursos.

A seguir, trago a contextualização e explicação dos Programas e de como estão organizados e planejados para a implementação nas escolas públicas. As informações dos Programas “Se Liga” e “Acelera” foram retiradas, integralmente, do Guia de Tecnologias Educacionais 2011/2012 do Ministério da Educação (MEC). Este documento está disponível no site do MEC na Secretária de Educação Básica (SEB), e conforme lá explicitado é

composto pelas tecnologias pré-qualificadas em conjunto com as tecnologias desenvolvidas pelo MEC. Com essa publicação, o MEC visa a oferecer aos gestores educacionais uma ferramenta a mais que os auxilie na aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas públicas brasileiras. Ele está organizado em cinco blocos de tecnologias: Gestão da Educação; Ensino-Aprendizagem; Formação de Profissionais da Educação; Educação Inclusiva; Portais Educacionais. Os programas de Correção de Fluxo, “Se Liga” e “Acelera”, estão alocados neste Guia no eixo referente ao Ensino-Aprendizagem.

Já as informações referentes ao Programa de Correção de Fluxo “Trajetórias Criativas” foram acessadas e consultadas no site da Seduc/RS<sup>4</sup> e no site do próprio Programa<sup>5</sup>. Este se encontra ainda como uma Projeto Piloto que está sendo implementado pela Rede Estadual de Ensino do RS.

### **2.1.1 “Se Liga”**

O Se Liga é um programa de gestão da alfabetização, caracterizado pela conjugação de princípios, metodologias e materiais pedagógicos pensados e planejados para propiciar o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e cálculo.

Lançado em 2001, consiste em oferecer ações de alfabetização para crianças repetentes no Ensino Fundamental por não saber ler nem escrever, possuindo como objetivo a diminuição da evasão escolar. Os procedimentos deste projeto têm início a partir da avaliação dos alunos que repetem o ano letivo, uma ou mais vezes. Nesta avaliação, feita pela escola, são destinados ao “Se Liga” os alunos que não alcançam os índices almejados pelos fundadores do programa. Sendo assim, os alunos passam a frequentar salas com no máximo 25 estudantes, atendidos por um professor da rede de ensino, capacitado a implementação do Programa. O diferencial da metodologia é a ênfase dada à leitura, bem como a utilização de materiais que facilitam a aquisição do conhecimento.

Construído para atender ao desafio da alfabetização, enfrentado pelas redes públicas de ensino, o Programa Se Liga organiza-se em torno de três eixos: 1) político (política pública assumida pelo prefeito ou governador); 2) gerencial (acompanhamento da implantação e dos resultados sob a responsabilidade das equipes das secretarias de educação); e 3) pedagógico (atenção para com a aprendizagem e o ensino, pois o sucesso do aluno é o objetivo final).

O perfil dos alunos do Se Liga é de crianças ainda não alfabetizadas, matriculadas na 1ª fase do Ensino Fundamental, com no mínimo dois anos de distorção idade/série, ou

<sup>4</sup> <http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/dp.jsp?ACAO=acao2> Acesso out. de 2013

<sup>5</sup> <http://www.ufrgs.br/trajetoriascriativas/Joomla/index.php/162-apresenta-ini/24-joomla> Acesso out. de 2013.

matriculadas no 4º ou 5º anos do Ensino Fundamental, com idade compatível. O Se Liga é implementado na rede pública de ensino (municipal e/ou estadual) após diagnóstico da alfabetização. Os alunos são identificados com base nos resultados da aplicação de teste de alfabetização de titularidade do Instituto Ayrton Senna (IAS). As turmas são formadas e durante o ano letivo estarão sob a responsabilidade de profissionais pertencentes ao quadro de pessoal da rede onde ele acontece, após capacitação.

Durante a capacitação dos educadores do “Se Liga”, estes interagem com os materiais, vivenciam a dinâmica proposta para a sala de aula, conhecem e começam a se familiarizar com as matrizes de habilidades e se apropriam de estratégias que conduzem à eficácia da alfabetização. São três os tipos de materiais utilizados no Se Liga:

- 1) voltado ao aluno: Módulo do Aluno e Caderno de Atividades;
- 2) voltado à turma: Caixa de Literatura (30 títulos infanto-juvenis adequados à fase de alfabetização com imagens, pouco texto e livros com textos maiores), alfabeto móvel e material dourado;
- 3) voltado ao professor: livro Lendo e Formando Leitores (da professora Walda Antunes, com orientações para o professor-leitor); resenha dos livros da Caixa de Literatura (com orientações de atividades); sistemática de Acompanhamento do Programa (modelos e orientações de preenchimento dos formulários de acompanhamento do ano letivo; orientações sobre análise das informações registradas, que mensalmente alimentam o Sistema Instituto Ayrton Senna de informação, especialmente desenvolvido para isso).

Números do Programa em 2012, disponível no site oficial do IAS:

Crianças e jovens atendidos: 38.966

Educadores formados: 2.911

Municípios beneficiados: 488 de 23 Estados

### **2.1.2 Acelera Brasil**

O programa “Acelera” foi lançado no final da década de 90, em 1997. Consiste em um Programa de cunho emergencial criado para corrigir o fluxo no Ensino Fundamental. O programa propõe ações para que os alunos alcancem à série/ano correspondente a idade ideal. Para tanto, alguns alunos realizam mais de uma série no período de um ano letivo. O programa tem o objetivo de equilibrar a distorção entre idade e série/ano e com isto influenciar positivamente nos índices de evasão e repetência escolar.

Da mesma forma que o “Se liga” o Programa “Acelera” agrupa os alunos em turmas de 25 alunos. Neste espaço, durante 200 dias letivos, os alunos são atendidos por professores da rede de ensino. Estes professores são devidamente capacitados para aplicar a metodologia do projeto, que se ancora em um material didático específico, de cunho nacional, disponibilizado aos professores e alunos dos Programas.

O Acelera Brasil é um programa de correção de fluxo para alunos matriculados prioritariamente do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental, alfabetizados, e que tenham, no mínimo, dois anos de distorção idade/série. Objetiva propiciar a esses alunos a oportunidade de desenvolver as habilidades relativas à primeira fase do Ensino Fundamental, para que possam chegar, o mais rápido possível, à série correspondente às suas idades. Trabalha com turmas heterogêneas em idade e série de origem. Enfatiza a leitura, a compreensão de textos e a escrita, ao passo que o pensamento lógico-matemático é trabalhado por meio da resolução de problemas. Os conteúdos são abordados de maneira interdisciplinar e desenvolvidos sob a forma de projetos. A execução do programa apoia-se no trabalho integrado de dois eixos: pedagógico e gerencial.

O eixo pedagógico conta com material didático e instrumentos especificamente construídos para os alunos, as turmas e os professores. O eixo gerencial envolve um trabalho forte de acompanhamento, supervisão e avaliação no processo.

Números do programa em 2012, disponível no site oficial do IAS:

Crianças atendidas: 32.195

Educadores formados: 2.514

Municípios beneficiados: 472 em 23 Estados

### **2.1.3 Trajetórias Criativas**

Do Colégio de Aplicação da UFRGS, esta proposta tem a intenção de, a partir das orientações contidas no material de apoio (disponibilizado em meio digital), propor um trabalho integrado entre diferentes áreas de conhecimento e tem o objetivo principal de orientar a criação de espaço para: autoria, criação, protagonismo e autonomia do grupo de professores e de estudantes.

A partir do estabelecimento de parcerias para a realização das experiências-piloto, espera-se que cada docente participante do Programa torne-se coautor das diversas respostas que virão a ser produzidas no atendimento aos jovens de 15 a 17 anos que ainda não concluíram o Ensino Fundamental.

Por essa razão, o material a ser disponibilizado e testado envolve uma proposta metodológica aberta, que prevê ajustes demandados por diferentes realidades, e, como tal, possibilita às equipes de professores a organização tanto da grade curricular quanto da dinâmica de trabalho, de acordo com as necessidades de seus alunos, as características do contexto e da comunidade escolar. Assim, a ideia não é prescrever a ordem de conteúdos ou indicar a execução de propostas fechadas.

O presente Programa, ainda em situação de Projeto Piloto, espera que os professores façam uso das sugestões de ações integradoras nas diferentes áreas de conhecimento e de orientações que permitem aos estudantes a realização de atividades de iniciação científica na escola, como base para a construção de propostas curriculares inovadoras que atendam, da melhor forma possível, as necessidades dos grupos envolvidos na execução das ações derivadas da adesão ao Programa. Os professores participantes serão convidados a percorrerem o material disponibilizado a partir de suas curiosidades e de suas demandas pedagógicas para que, imbuídos da vontade de inovar suas práticas, estabeleçam objetivos em comum na direção do atendimento dos interesses dos estudantes.

Nesse sentido, o Programa parte da compreensão de que sempre que novas trajetórias e ações forem criadas, haverá a possibilidade de as mesmas serem compartilhadas entre os professores das escolas e a equipe de professores especialistas da universidade, a partir de uma rede de acompanhamento do Programa. Por isso, um dos principais objetivos deste Programa é o de construir e o de compartilhar em rede propostas para a correção de fluxo escolar dos jovens de 15 a 17 anos retidos no Ensino Fundamental, a partir de orientações metodológicas que visam a integração entre as áreas de conhecimento e a Iniciação Científica curricular.

Por essa razão, tem a intenção de testar, de ajustar e de receber contribuições no material de orientação à docentes da Educação Básica, com vistas a construções de propostas educativas para o atendimento aos jovens de 15 a 17 anos retidos no Ensino Fundamental.

Para tanto, o programa “Trajetórias Criativas” busca contar com os diversos sistemas de ensino, no sentido de acompanhar e de auxiliar no desenvolvimento de experiências-piloto de atendimento aos jovens de 15 a 17 anos, retidos no Ensino Fundamental, e de disponibilizar em meios digitais os materiais de orientação aos docentes, uma vez realizadas as revisões, os ajustes e as contribuições das experiências-piloto.



### **3. CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA A EMERGÊNCIA DOS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO COMO ESTRATÉGIA DA EDUCAÇÃO PARA TODOS E SEUS EFEITOS**

*Os discursos são os recursos, a própria matéria a partir da qual os textos em que se faz referência à política são produzidos. Discursos dominantes, complementares, persuasivos, legitimadores, contrastantes e discordantes formam o tecido dos textos das políticas. A amplitude desse tecido alarga-se, incluindo documentos, declarações, legislação, falas, eventos, materiais de treinamento, sites e uma ampla gama de locações políticas que incorporam declarações autoritárias de valores, prescrições, futuros, prioridades e obrigações. (DOHERTY, 2008, p. 203)*

Analisar e entender como os Programas de Correção de Fluxo se configuraram como uma estratégia necessária da Educação para Todos, e como ganharam força e acentuação em relação à Educação no Brasil se constitui como principal objetivo deste capítulo, para posteriormente entender e identificar como estas ações se configuram como estratégia de governmentação dos sujeitos escolares.

Colocado em vigor no ano de 2006, o movimento “Todos Pela Educação”, é caracterizado como uma instituição que atua como produtora do conhecimento, fomentadora e mobilizadora. Este movimento possui como meta “Contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade até 2022”. Seus objetivos consistem em “propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos” (BRASIL, 2006).

Tais objetivos foram distribuídos em cinco metas que devem ser alcançadas até 2022. O programa prevê o acompanhamento e a participação ativa dos brasileiros na melhoria da qualidade da Educação Básica do Brasil. Segundo as diretrizes deste Programa a situação problema da educação no Brasil é tamanha que o poder público sozinho seria ineficiente se não contasse com a participação da sociedade civil e de outras organizações. Esta constatação configura-se aqui como uma das condições de possibilidade para o investimento, posteriormente, ao longo do trabalho, em uma discussão e problematização específica sobre essa necessidade do sistema público firmar parcerias e alianças com outras instâncias e sistemas para alcançar e alavancar os índices da educação.

Para este movimento analítico, compreendo as políticas educacionais como políticas públicas sociais que regulamentam a Inclusão Escolar sob o princípio da Educação para Todos. Como sendo o Estado implementando um projeto de governo por meio de ações para setores específicos da sociedade, que no caso desta investigação, a atenção está na instituição

escolar enquanto setor governado, e dentro deste espaço, os sujeitos escolares como sujeitos governados.

Diante desta esfera, alguns dispositivos são acionados, como a Inclusão Escolar, que também prevê a ideia de que todos devem estar/passar pela escola. Desta forma, entendo que estas políticas consistem em fornecer um modelo de ser, de viver e, conseqüentemente, de produzir, tornando o Estado mais potente em suas ações de governo, ou seja, ao trazer a sociedade civil como parceira, estabelece uma relação de mais governo com menos governo. Assim, pode-se compreender que:

a perspectiva do Neoliberalismo não se limita a um esvaziamento das operações do Estado por meio da extinção de seus serviços atuantes no governo da sociedade civil, pelo contrário, o que marca o exercício dessa estratégia de poder é seu alastrar-se pela sociedade civil produzindo essas individualidades que promovam a redução de certa regulação estatal. (AMBRÓZIO, 2012, p. 56 )

Para isto, irei olhar e analisar, primeiramente, as estatísticas coletadas e publicadas nos censos escolares de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012, já que foi a partir de 2008 que estes Programas de Correção de Fluxo começaram a ser implementados no RS, sendo o “Acelera” em 2008, o “Se Liga” em 2009, e o “Trajetórias Criativas” em 2012. Conforme os dados disponibilizados pelo Censo Escolar de 2008, respectivas notícias e comentários, a taxa de alunos cursando a série inadequada para a sua idade no Ensino Fundamental era de 22,1%.

Dessa forma, o direcionamento do olhar para estes materiais, dados dos censos escolares, tem o intuito de perceber e visualizar como o instrumento da estatística opera na funcionalidade e legitimação de determinadas práticas e discursos na educação, sem que estes sejam questionados ou tensionados, produzindo e operando determinadas estratégias de governo, modos de conduzir os sujeitos, na condição de possibilidade de reverter ou mudar determinadas situações. Conforme Foucault (2008), a arte de governar os homens demanda a produção de um conjunto de formas de saber, uma delas “acabou se tornando o maior instrumento da nova racionalidade governamental, a estatística” (SENRA, 1996 apud SPERRHAKE; TRAVERSINI, 2012, p. 70).

O Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep é o mais relevante e abrangente levantamento estatístico sobre a Educação Básica no País. Os dados do Censo Escolar constituem a mais completa fonte de informações utilizada pelo Ministério da Educação para a formulação de políticas e para o desenho de programas, bem como para a definição de critérios para o repasse - a escolas, a estados e a municípios - dos diversos tipos de recursos propostos. (BRASIL, 2009, p. 1)

6

Com tamanha força e legitimação discursiva, os indicadores estatísticos usados para medição e avaliação, e posteriormente fornecidos e publicados, possibilitam construir um sistema de informações sobre o ensino, produzindo um diagnóstico sobre a realidade educacional, propiciando a formulação e o monitoramento das políticas públicas. Por meio delas, são direcionadas ações políticas e educacionais: condições de funcionamento das escolas, estatísticas de idade/série, aproveitamento escolar, habilidades que os alunos de determinadas séries têm de adquirir, comparações entre escolas, regiões e estados.

Ao retratar uma realidade de forma objetiva e quantitativa, os discursos, ao apontar, nomear e classificar posições produzem o que pretendem descrever. Nessa lógica, a produção dos discursos, aceitação e circulação, está vinculada aos regimes de verdade, que conforme Foucault pode ser compreendida como

[...] os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdade. (FOUCAULT, 2012, p. 12)

Na contemporaneidade, o saber estatístico parece ser valorizado como um procedimento ou técnica de obtenção da **verdade**: “Pelas estatísticas, através das ciências, fazem-se discursos de verdade!” (SENRA, 2005, p. 15). Ele é um dos saberes que constituem um aparato de conhecimento que tem como finalidade tornar os indivíduos governáveis (SPERRHAKE; TRAVERSINI, 2012). As condições de possibilidade deste entendimento sobre a estatística enquanto uma tecnologia de governo se deu através da noção de governamentalidade trabalhada por Foucault, que será explicada mais adiante do trabalho, a

---

<sup>6</sup> Optei, neste trabalho, em colocar todos os excertos analisados em caixa de textos. Portanto, todas as caixas de texto que aparecem no decorrer do trabalho referem-se aos excertos retirados dos materiais analisados, e que compõem a materialidade analítica deste trabalho, não se configuram como quadros, e sim, apenas como uma forma que escolhi para formatar os excertos que compõem a analítica do trabalho. Estas caixas de textos diferem dos gráficos, mapas e tabelas que também compõem a materialidade analítica.

qual se constitui em uma forma bastante específica de poder sob a orientação das condutas, modos de ser e agir dos indivíduos e das populações.

Para iniciar os tensionamentos e análise aqui pretendida, trago um recorte de uma notícia publicada no endereço eletrônico do movimento “Todos pela Educação”, a qual expõe de forma bastante clara e objetiva a real situação do Brasil em relação aos índices educacionais. O texto da notícia exposto abaixo está embasado nos dados apontados no Relatório de Monitoramento das 5 Metas do Todos pela Educação – “De olho nas metas 2011”.

O Brasil não cumpriu as metas intermediárias relativas à Meta 4 do Todos Pela Educação, que estabelece que, até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros devem ter concluído o Ensino Fundamental até os 16 anos e, no mínimo 90%, o Ensino Médio até os 19 anos.

A taxa de conclusão do Ensino Fundamental aos 16 anos registrada em 2011 foi de 64,9%, bem abaixo da meta traçada para este ano, que era de 72,9%. Já a taxa do Ensino Médio finalizado aos 19 anos foi de 51,1%, sendo que a meta parcial era de 53,6%.

Os dados fazem parte do relatório De Olho nas Metas 2012, o quinto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação, divulgado hoje. A base de informações utilizada foi a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2011, publicada no ano passado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Observando as unidades da Federação, encontra-se apenas um estado acima das metas para as duas etapas de ensino: o Mato Grosso. Por outro lado, quatorze outras unidades não conseguiram atingir as metas parciais nem do Fundamental nem do Médio. São eles Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, São Paulo e Sergipe.

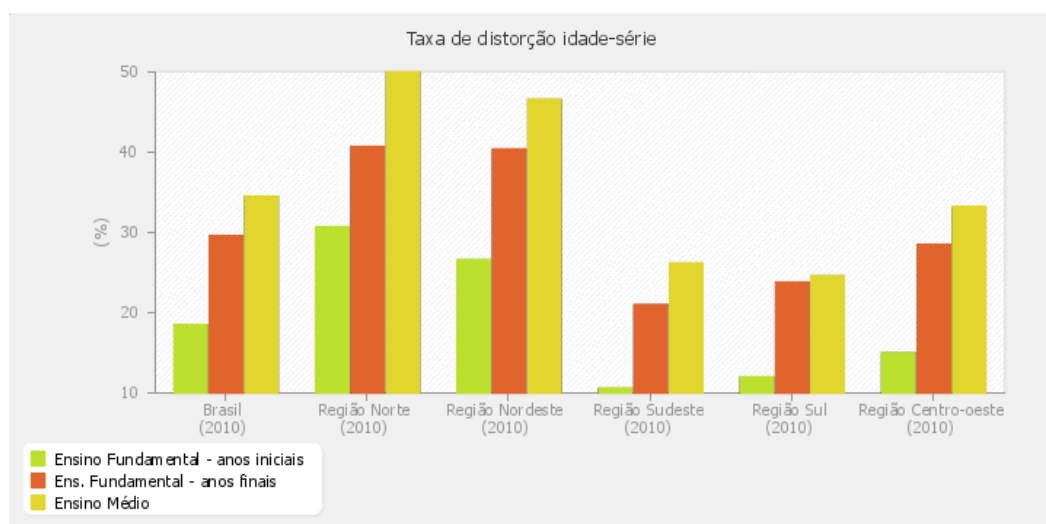
O relatório ainda revela mais um agravante: o Brasil está, progressivamente, se distanciando das metas projetadas pelo movimento ao longo do tempo. Houve uma piora em relação à publicação anterior, relativa a dados de 2009 – naquele ano, o País havia atingido as metas parciais nas duas etapas de ensino[...].

O De Olho nas Metas 2011 também revelou que o fluxo escolar é um dos principais desafios da Educação brasileira na próxima década. O texto apontara que o País pode não atingir as metas de conclusão do Ensino Fundamental e Médio até 2022, caso não encontre uma solução para questões problemáticas relativas ao atraso escolar, como ingresso tardio, a repetência e o abandono[...].

<sup>7</sup> Notícia publicada e acessada no site da Organização “Todos pela Educação”. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/26121/brasil-nao-cumpre-metas-parciais-de-distorcao-idade-serie/> Acesso out. de 2013.

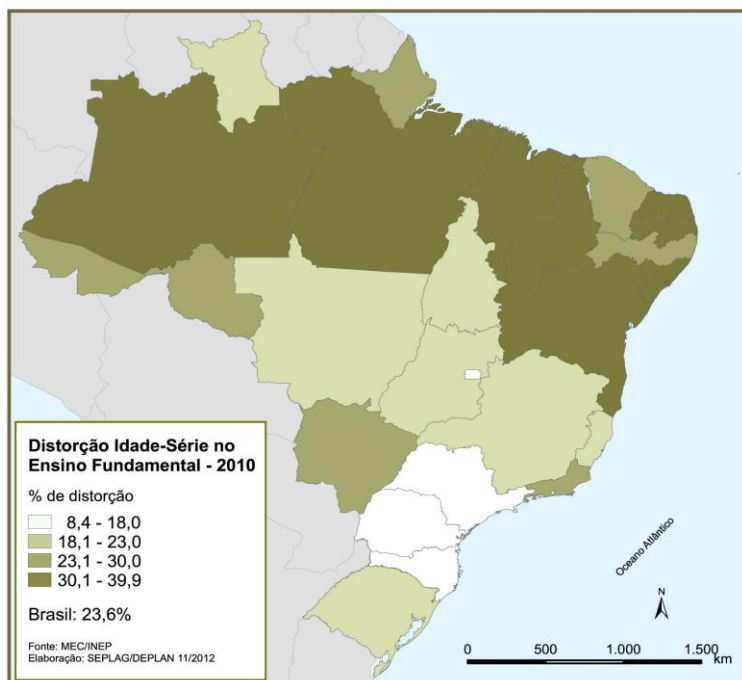
Continuando a análise, ao olhar os dados estatísticos de 2010, opto por primeiramente visualizar os dados referentes à matrícula na Educação Básica. Conforme o censo escolar, o decréscimo na matrícula em toda a Educação Básica é em torno de 2%, que equivale a 1.030.563. Esse comportamento decorre, principalmente, da acomodação do sistema educacional, em especial na modalidade regular do Ensino Fundamental, etapa de ensino com histórico de retenção e, conseqüentemente, altos índices de distorção idade-série (BRASIL, 2010, p. 2). Esses índices podem ser visualizados no gráfico abaixo, por região, e posteriormente, no Mapa, onde constam os índices e regiões localizados em nível nacional.

**Gráfico 1: Taxa de distorção idade-série 2010**



Fonte: MEC/INEP/DTDIE

**Mapa 1: Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental - 2010**



Fonte: MEC/INEP

Aliado a esses índices, notícias divulgadas e vinculadas na mídia nacional corroboram e enfatizam o alto índice de alunos em distorção de idade/série na rede básica de educação. Essas notícias podem ser aqui tomadas como práticas discursivas, já que, seus textos são também “práticos”, ou seja, “exigem ser lidos, apreendidos, meditados, utilizados, postos a prova” (FOUCAULT, 2010a, p. 200), emergindo as condições de possibilidade para que os Programas de Correção de Fluxo se instaurem como a melhor opção para reparar e modificar os índices apresentados.

Mais de 680 mil estudantes do ensino fundamental que estão em séries ou anos incompatíveis com a idade receberão atendimento específico durante o ano letivo de 2010, até superar a defasagem. Para vencer esse obstáculo em escolas de 1.147 municípios, o Ministério da Educação vai investir cerca de R\$ 78 milhões. A correção do fluxo escolar será feita com o uso de tecnologias educacionais desenvolvidas pelos institutos Ayrton Senna e Alfa e Beto e pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa). Todas elas pré-qualificadas pelo MEC.

Ao investir na correção de fluxo escolar, o Ministério da Educação espera, segundo Raymundo Ferreira, que ao final de 2010 os estudantes sejam integrados à série ou ano correspondente à idade. O segundo resultado esperado é o aumento do Ideb nas escolas atendidas. A aferição será feita com a aplicação da Prova Brasil, em 2011.

8

Nessa direção, ao olhar para a tabela que mostra a evolução, de 2007 a 2011, do número de matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino, pude visualizar o número de alunos matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental ao longo desse período, atentando principalmente aos dados que mostram o aumento das matrículas em cada etapa ao longo desse período, bem como aos dados que mostram uma diminuição, percebendo a retenção de alunos em determinadas etapas da escolarização. A tabela nos mostra uma retenção de matrículas maior nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que são justamente o principal foco dos Programas de Correção de Fluxo adotados pelo MEC, dispostos no Guia de Tecnologias Educacionais (2011-2012), que são também adotados pela Rede Estadual do RS, os Programas “Se Liga” e “Acelera”.

O decréscimo observado em toda a matrícula da Educação Básica em torno de 1% e equivalente a 577.270 matrículas, decorre, principalmente, da acomodação do sistema educacional, em especial na modalidade regular do Ensino Fundamental, com histórico de retenção e, conseqüentemente, altos índices de distorção idade-série (BRASIL, 2011, p. 17).

**Tabela 1: Evolução do Número de Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2011.**

---

<sup>8</sup> Notícia divulgada e acessada no site do MEC, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14693:correcao-de-fluxo-escolar-tera-investimento-de-r-78-milhoes&catid=211](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14693:correcao-de-fluxo-escolar-tera-investimento-de-r-78-milhoes&catid=211) Acesso out. de 2013.

Ano	Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino												
	Total Geral	Ensino Regular							Educação de Jovens e Adultos		Educação Especial		
		Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional (Concomitante e Subsequente)	Fundamental	Médio	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (Alunos Incluídos)
		Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais						
2007	53.028.928	6.509.868	1.579.581	4.930.287	32.122.273	17.782.368	14.339.905	8.369.369	693.610	3.367.032	1.618.306	348.470	306.136
2008	53.232.868	6.719.261	1.751.736	4.967.525	32.086.700	17.620.439	14.466.261	8.366.100	795.459	3.295.240	1.650.184	319.924	375.775
2009	52.580.452	6.762.631	1.896.363	4.866.268	31.705.528	17.295.618	14.409.910	8.337.160	861.114	3.094.524	1.566.808	252.687	387.031
2010	51.549.889	6.756.698	2.064.653	4.692.045	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675	924.670	2.860.230	1.427.004	218.271	484.332
2011	50.972.619	6.980.052	2.298.707	4.681.345	30.358.640	16.360.770	13.997.870	8.400.689	993.187	2.681.776	1.364.393	193.882	558.423
Δ% 2010/2011	-1,1	3,3	11,3	-0,2	-2,1	-2,4	-1,8	0,5	7,4	-6,2	-4,4	-11,2	15,3

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
- 3) Ensino fundamental: inclui matrículas de turmas do ensino fundamental de 8 e 9 anos.
- 4) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.
- 5) Educação especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.
- 6) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial e semipresencial e EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio.

Neste mesmo documento que dispõe a tabela 1, apresentada acima, o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2011, podemos ver e analisar também os dados referentes ao número de matrículas por série/ano e, posteriormente, a evolução destes números desde 2007, conforme a tabela 2, abaixo.

**Tabela 2: Número de Matrículas no Ensino Fundamental por Série/Ano – Brasil – 2007-2011.**

Ano	Total	1º Ano	1ª Série/2º Ano	2ª Série/3º Ano	3ª Série/4º Ano	4ª Série/5º Ano	5ª Série/6º Ano	6ª Série/7º Ano	7ª Série/8º Ano	8ª Série/9º Ano
2007	32.122.273	1.957.337	4.029.748	4.102.657	3.856.011	3.836.615	4.277.648	3.769.816	3.278.540	3.013.901
2008	32.086.700	2.266.667	3.749.503	3.899.166	3.884.405	3.820.698	4.231.765	3.760.732	3.365.933	3.107.831
2009	31.705.528	2.528.631	3.582.152	3.706.870	3.661.063	3.816.902	4.199.197	3.703.875	3.354.061	3.152.777
2010	31.005.341	2.883.191	3.216.170	3.589.029	3.489.360	3.577.958	4.150.365	3.675.161	3.333.061	3.091.046
2011	30.358.640	2.889.679	3.256.130	3.353.203	3.409.352	3.452.406	3.910.955	3.716.031	3.305.774	3.065.110
Δ% 2010/2011	-2,1	0,2	1,2	-6,6	-2,3	-3,5	-5,8	1,1	-0,8	-0,8

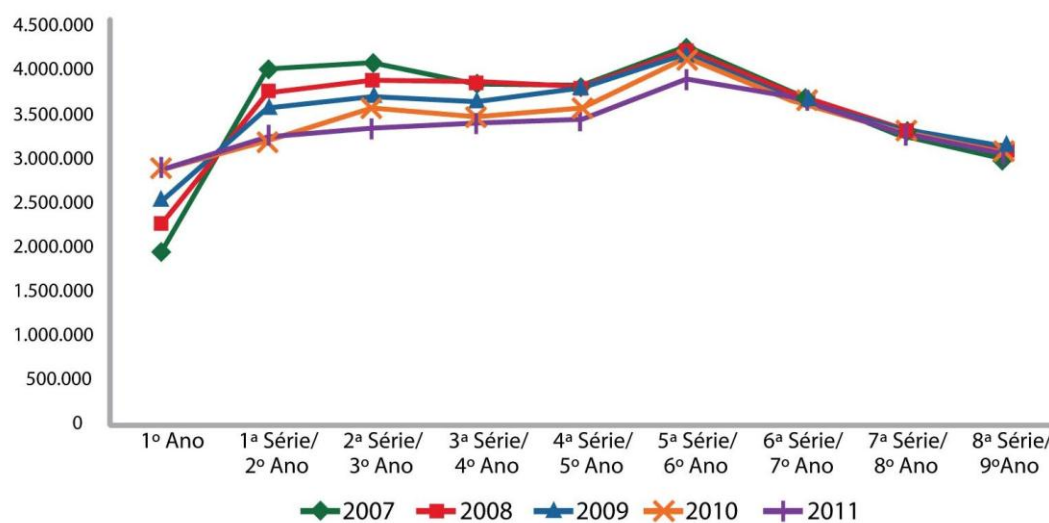
Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.



**Gráfico 2: Número de Matrículas no Ensino Fundamental por Série/Ano – Brasil – 2007-2011.**



Fonte: MEC/Inep/Deed.

Esses dados nos mostram que nos anos iniciais, principalmente nos 4º e 5º anos há um declínio no número de matrículas, que posteriormente, nos anos finais, pode ser percebido também nos 7º, 8º e 9º anos. Esse declínio pode ser compreendido como uma retenção escolar nestes anos, ou seja, a reprovação dos alunos, que acaba ocasionando a distorção idade/série principalmente nestas etapas da escolarização. Esses dados novamente justificam os Programas de Correção de Fluxo adotados tanto a nível nacional quanto estadual. Ou seja, os dados estatísticos enquanto tecnologia de governamento produzem e legitimam o surgimento e instauração de determinadas políticas e ações de cunho reparador, as quais visam conduzir os alunos a determinados espaços, que possibilitarão e impulsionarão o avanço destes em seu processo de escolarização, bem como modificaram e alavancarão os índices educacionais em relação a retenção escolar.

No Resumo Técnico do Censo Escolar de 2012 podemos visualizar as mesmas variáveis coletadas em 2011, expostas acima, com algumas diferenças em relação aos dados apresentados. Nas estatísticas de 2012 podemos observar uma retenção e diminuição do número de matrículas, além dos anos já evidenciados nas estatísticas de 2011, uma retenção considerável a partir do 3º ano, seguindo no 4º e 5º anos, e posteriormente, nos anos finais, a retenção de matrículas pode ser visualizada desde o 6º, seguindo no 7º, 8º e 9º anos.

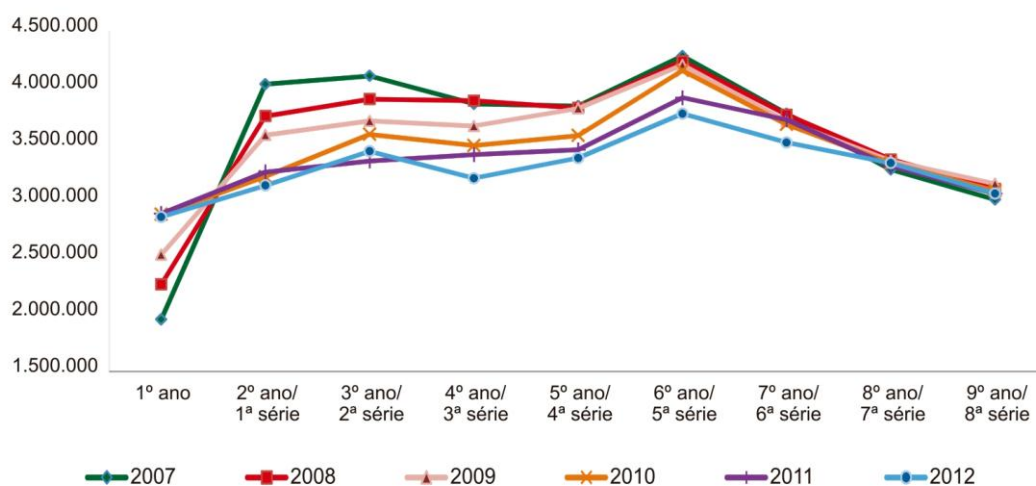
**Tabela 3: Ensino Fundamental – Número de Matrículas por Série/Ano – Brasil – 2007-2012.**

Ano	Total	1º ano	2º ano/ 1ª série	3º ano/ 2ª série	4º ano/ 3ª série	5º ano/ 4ª série	6º ano/ 5ª série	7º ano/ 6ª série	8º ano/ 7ª série	9º ano/ 8ª série
2007	32.122.273	1.957.337	4.029.748	4.102.657	3.856.011	3.836.615	4.277.648	3.769.816	3.278.540	3.013.901
2008	32.086.700	2.266.667	3.749.503	3.899.166	3.884.405	3.820.698	4.231.765	3.760.732	3.365.933	3.107.831
2009	31.705.528	2.528.631	3.582.152	3.706.870	3.661.063	3.816.902	4.199.197	3.703.875	3.354.061	3.152.777
2010	31.005.341	2.883.191	3.216.170	3.589.029	3.489.360	3.577.958	4.150.365	3.675.161	3.333.061	3.091.046
2011	30.358.640	2.889.679	3.256.130	3.353.203	3.409.352	3.452.406	3.910.955	3.716.031	3.305.774	3.065.110
2012	29.702.498	2.860.098	3.136.692	3.438.583	3.201.170	3.379.487	3.769.843	3.515.854	3.334.214	3.066.557
Δ% 2011/2012	-2,2	-1,0	-3,7	2,5	-6,1	-2,1	-3,6	-5,4	0,9	0,0

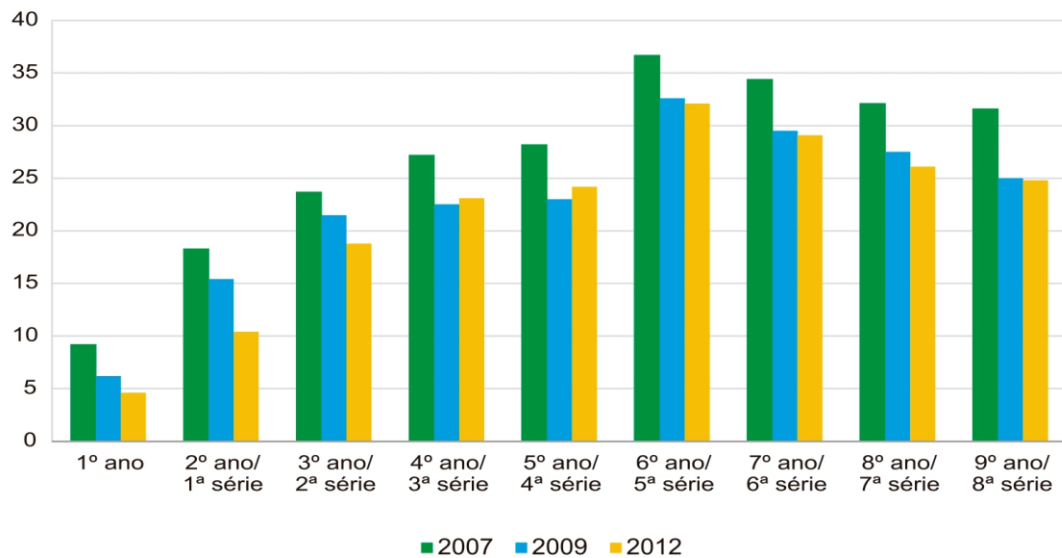
Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

**Gráfico 3: Ensino Fundamental – Número de Matrículas por Série/Ano – Brasil – 2007-2012.**

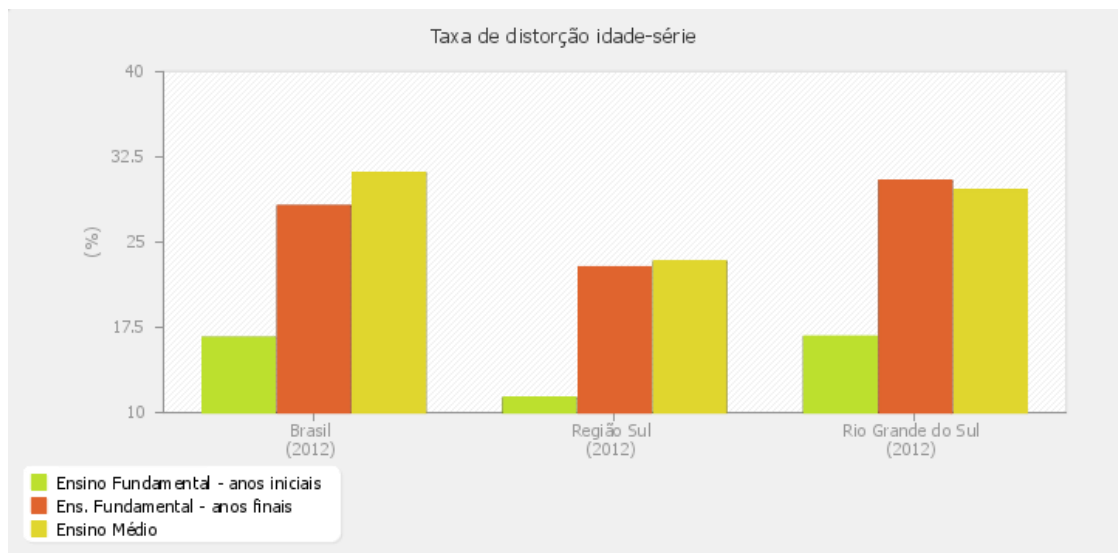


**Gráfico 4: Taxa de Distorção Idade-Série – Brasil – 2007/2012.**



Nessa direção, as matrículas em cada uma das etapas (anos iniciais e anos finais) precisam ser compatíveis com as idades adequadas a cada uma delas. Essa comparação só estará em equilíbrio com o aumento da eficiência do sistema na capacidade de promover a progressão entre séries/etapas (BRASIL, 2012, p. 20)

**Gráfico 5: Taxa de Distorção Idade-Série**



Fonte: MEC/INEP/DTDIE<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Consultado e retirado do site: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/rio-grande-do-sul/> Acesso out. de 2013.

Dessa forma, o que me interessa com e nesses gráficos é problematizar e tensionar os esforços empreendidos pelo Governo, a partir da exposição e publicação de determinadas estatísticas, em relação a operação de práticas e estratégias para a efetivação de uma Educação para Todos, tendo em vista os dados expostos acima, o quais evidenciam as taxas dos alunos em distorção de idade/série desde 2007 e que, portanto, possibilitam a emergência e permanência de Programas de Correção de Fluxo Escolar.

Para isso compartilho do entendimento de Sperrhake e Traversini (2012) ao tomarem a estatística como uma tecnologia de governmentação, “que atua como um instrumento de uma racionalidade governamental (racionalidade neoliberal, na atualidade) que produz números, índices e taxas que são utilizados para governar condutas” (p. 71).

Nesse contexto, cabe trazer as palavras de Foucault (2012, p. 54) quando coloca que “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”. Isso porque, conforme segue Foucault, a verdade não existe fora do poder ou sem poder. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Portanto, em cada momento histórico, determinadas práticas discursivas são legitimadas por redes de poder e saber, que autorizam que certas coisas sejam ditas e pensadas e não outras,

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 permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2012, p.45).

Nessa direção, os dados estatísticos publicados, tomados enquanto discurso, permeado por relações de poder, vem produzindo e ilustrando determinadas verdades em relação a situação educacional do país. Ou seja, ao narrarem a elevada taxa de alunos em situação de distorção idade/série, produzem e dão condição de possibilidade da emergência e permanência dos Programas de Correção de Fluxo na escolas, a fim de operarem determinadas ações e práticas de governmentação aos sujeitos escolares, no sentido de “mudar ou reverter” esta situação, produzindo outros dados, outras estatísticas, outras verdades.

Em 2011, 91,6% dos alunos do Acelera Brasil foram aprovados e 80,3% dos alunos que cursaram o Se Liga foram alfabetizados. Esses bons resultados e a motivação dos educadores e alunos contribuem para a continuidade dos programas do Instituto Ayrton Senna, que fazem parte da política pública de correção de fluxo adotada pelo Estado. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012)

A partir desses “bons resultados” conforme destacado no excerto acima, há possibilidade de questionarmos a eficiência e necessidade desses Programas?

Toda essa rede discursiva posta em operação para a legitimação e consolidação destes Programas enquanto necessidade para alcançar a Educação para Todos coloca em operação outra relação: a relação público/privado na educação, uma vez que, alguns destes programas adotados pela Rede Estadual do RS, como já colocado anteriormente, são de iniciativas privadas, de ONGs. Pois, se o Estado, enquanto instituição pública, não consegue dar conta das demandas educacionais presentes nas instituições escolares, resta a ele firmar parcerias que o possibilitem essa função, e daí vemos a consolidação do público/privado.

O investimento na aplicação de tecnologias na correção do fluxo escolar é uma resposta do Ministério da Educação aos pedidos formulados pelos municípios nos planos de ações articuladas (PAR), em 2007 e 2008. São prioritários os municípios com baixo Ideb.

10

Com a discussão exposta neste capítulo, tive a pretensão de tensionar e entender como a partir da operacionalização de determinadas redes discursivas, principalmente após a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), os Programas de Correção de Fluxo foram emergindo como uma necessidade e estratégia para o alcance e efetivação da Educação para Todos, como uma pretensa democratização da Educação. Ou seja, a partir da publicação de índices e estatísticas que expõem o Brasil no cenário Mundial da Educação como sendo um país com altos índices de alunos em distorção idade/série, este, se vê obrigado a organizar e implementar determinadas ações e políticas de cunho reparativo, que visem a minimização e modificação destes índices. É neste momento que os Programas de Correção de Fluxo encontram as condições de possibilidade para se instaurarem e se legitimarem como a melhor opção para esta situação vivenciada no país. E é neste momento também que parcerias público-privado começam a aparecer no cenário educacional, na implementação destes Programas, principalmente nos Estados que apresentam índices de alunos em distorção idade/série elevados, como o RS, foco de estudo deste trabalho.

---

<sup>10</sup> Notícia divulgada e acessada no site do MEC, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14693:correcao-de-fluxo-escolar-tera-investimento-de-r-78-milhoes&catid=211](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14693:correcao-de-fluxo-escolar-tera-investimento-de-r-78-milhoes&catid=211) Acesso out. de 2013.

### 3.1 Entre o Público e o Privado da Educação: parceria necessária em tempos de Neoliberalismo

*[...] o empresariamento da educação são estratégias de governo colocadas em ação por uma escola que busca a inclusão de todos [...] Em um Estado em que, cada vez mais, opera uma lógica de responsabilização dos indivíduos, transformando-os em sujeitos de mercado, o empresariamento da educação passa a ser uma consequência “natural” do processo. (HATTGE, 2009, p. 132 - 134)*

Como foco de estudo deste trabalho os Programas de Correção de Fluxo, tomando as condições de possibilidade e emergência destes, principalmente após o documento referente a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), podemos perceber que estamos vivendo um momento de grande mobilização pela inclusão de todos no sistema educacional, a partir de determinados acordos, pactos e políticas.

Nesse contexto, o objetivo deste capítulo está em problematizar a instauração e a produção da parceria público-privado como uma necessidade no cenário educacional em tempos de Neoliberalismo, principalmente para atender ao princípio da Educação para Todos, já que o sistema público não consegue dar conta, sozinho, de todas as necessidades e emergências da educação. “Além disso, o discurso neoliberal sustenta que as instituições públicas são ineficazes, ultrapassadas” (HATTGE, 2009, p. 134).

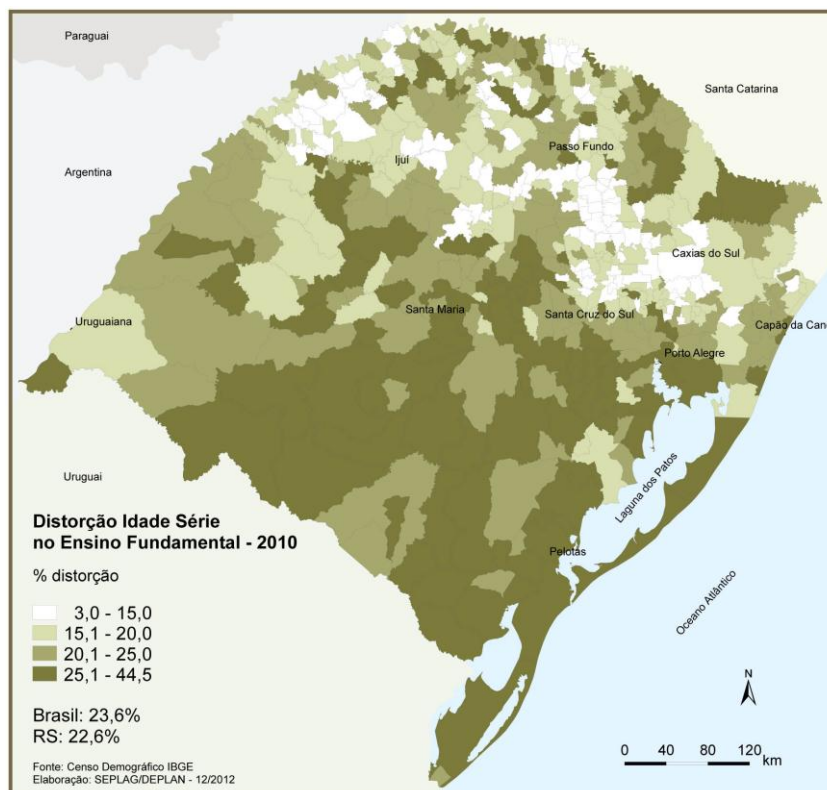
Trago abaixo, uma Mapa do RS<sup>11</sup> ilustrando os índices de distorção idade/série no Ensino Fundamental em 2010, com o intuito de mostrar e recorrer novamente à discussão já realizada no capítulo anterior, de que são a partir destes índices que determinadas ações e estratégias são colocadas em operação, como os Programas de Correção de Fluxo. E a partir desta operacionalização determinadas parcerias e alianças encontram as condições de possibilidade para serem firmadas, legitimadas e produzidas como necessárias a educação, como o excerto abaixo nos mostra.

#### **Mapa 2: Distorção Idade Série no Ensino Fundamental – 2010.**

---

<sup>11</sup> Este mapa foi acessado e retirado do seguinte endereço eletrônico:

[http://www.scp.rs.gov.br/atlas/conteudo.asp?cod\\_menu\\_filho=815&cod\\_menu=811&tipo\\_menu=INDICADOR ES&cod\\_conteudo=1448](http://www.scp.rs.gov.br/atlas/conteudo.asp?cod_menu_filho=815&cod_menu=811&tipo_menu=INDICADOR ES&cod_conteudo=1448) Acesso out. de 2013.



De acordo com uma pesquisa de opinião da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, realizada no ano passado com educadores e alunos da rede estadual, os programas Se Liga e Acelera Brasil ganharam nota 10 e foram considerados relevantes em todas as escolas avaliadas. “É uma segunda chance para continuar nossos estudos” e “Somos valorizados” foram frases mais citadas pelos alunos para descreverem os programas. O resgate da autoestima dos alunos, o incentivo à leitura e à escrita e a supervisão aos programas foram pontos destacados pelos educadores. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012, p. 1)

Traçadas as reflexões iniciais em relação a discussão que pretendo operar neste momento, procurarei apresentar ao longo deste capítulo, excertos de Políticas e Documentos oficiais que balizam e legitimam essa parceria como a “melhor” opção, trazendo também excertos de materiais de implantação e divulgação dos programas que condicionam e produzem essa parceria como uma necessidade para a efetivação e avanço no princípio da Educação para Todos.

Nessa direção, trago e recorro novamente à Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), documento que é tido como um marco histórico na reconfiguração da Educação nacional. A partir dele, diversas políticas e ações foram organizadas e implementados pelo Governo no sentido de promover e proporcionar uma Educação para

Todos de qualidade, nesse âmbito encontram-se os Programas de Correção de Fluxo. Essa Declaração possibilita e orienta os Governos a firmar parcerias e alianças promissoras para alcançar o seu objetivo principal, de proporcionar educação básica para todos.

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. (BRASIL, 1990, art. 7, p. 4)

Legitimado a eficiência e necessidade de estabelecer parcerias com os mais diversos órgãos e setores, o Governo, a partir de seus índices educacionais pouco favoráveis encontra aí a condição de possibilidade da parceria com instituições e ONGs para o desenvolvimento e melhoramento de suas estatísticas em relação a educação. Tendo como foco de estudo os Programas de Correção de Fluxo do RS, meu investimento está direcionado nas parcerias público-privado firmadas por este Estado para a implementação dos Programas.

Como já explicado anteriormente, a Seduc/RS conta com três Programas de Correção de Fluxo, destes, apenas um é de iniciativa de setor público, o “Trajetórias Criativas” do Colégio de Aplicação da UFRGS, os outros dois são de iniciativa privada: “Se Liga” e “Acelera” organizados pelo IAS. O IAS é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1994, cuja meta principal é trabalhar para criar oportunidades de desenvolvimento humano a crianças e jovens brasileiros, em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidade e ONGs. Essas organizações, quando sérias, podem complementar o trabalho do Estado, podendo receber financiamentos e doações dele, e também de entidades privadas, para tal fim.

Nessa direção, podemos visualizar a expansão da atuação desse tipo de Organização nos sistemas educacionais públicos e questionar qual o significado/sentido das ONGs na gestão escolar e na gestão da aprendizagem, considerando que estas instituições não são públicas e deveriam ser financiadas e programadas a partir dos projetos do Estado. Esse tensionamento será realizado, posteriormente, no decorrer do trabalho.



Para o investimento aqui realizado, a atenção será dada aos Programas que são de origem privada, adotando estes Programas como ações organizadas a partir de iniciativas privadas, ONGs, que tomam o Estado como executor, e que são criadas para governar e controlar a condução da conduta dos sujeitos para a inclusão de todos, ou seja, ações que colocam os pressupostos neoliberais em funcionamento, fortalecendo cada vez mais o modelo econômico capitalista, a partir do governo de si e do outro.

Ao adotar lentes Foucaultianas autorizo-me fazer a leitura de que em uma racionalidade neoliberal, cabe ao Estado propor políticas deste cunho, passando a responsabilizar sociedade civil de forma coletiva e individual, pela educação de si e do outro. Ou seja, através da firmação de parcerias o Estado divide a responsabilidade da Educação para Todos, colocando todos da sociedade civil, sujeitos, organizações, setores, entre outros, como responsáveis pelo alcance e evolução dos índices educacionais, organizando-se de modo que a educação seja um compromisso de todos, operando assim a relação mais governo com menos governo. A questão do estado mínimo na perspectiva neoliberal e da responsabilização de todos e de cada um vem configurando e produzindo a realidade educacional atual.

1. Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país. (BRASIL, 1990, art. 9, p. 4)

O Estado tem investido cada vez mais esforços no sentido de comprometer e responsabilizar Todos pelo compromisso da Educação, um exemplo bastante claro e já citado anteriormente neste trabalho é o movimento Todos pela Educação (2006). Além deste, inúmeras campanhas publicitárias, chamamentos na mídia, parcerias com outras instituições e órgãos de instâncias diferentes vem configurando o sistema educacional atual. Nesta configuração, as parcerias firmadas entre o público e o privado vem sendo produzidas como uma necessidade em tempos de Neoliberalismo para o alcance de melhores índices na educação.

Diante desta esfera, estratégias como os Programas de Correção de Fluxo, que prevê que todos devem estar/passar/permanecer na escola e avançar em seu processo de

escolarização, pautado no princípio da Educação para Todos são acionadas e postas em operação.

Os programas do Instituto Ayrton Senna são soluções educacionais que ajudam a combater os principais problemas da educação pública do País. E contemplam três grandes áreas: educação formal, educação complementar e educação e tecnologia. Implementados em grande escala com estratégias e metas pré-definidas, os programas recebem acompanhamento e avaliações sistemáticas para alcançar um único objetivo: o sucesso do aluno na escola. Todos os programas oferecem subsídios para que a criança e o jovem possam desenvolver seus potenciais. Por isso, trabalham as competências pessoais, cognitivas, relacionais e produtivas. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2013)

Fonseca (2008) ao contextualizar as palavras de Foucault, coloca que na racionalidade política da arte de governar neoliberal, trata-se de generalizar a forma política do mercado para todo o corpo social, “de modo que esta – a economia de mercado – funcionará como um princípio de inteligibilidade das relações sociais e dos comportamento individuais” (p. 160). Ou seja, o IAS, através dos Programas de Correção de Fluxo, ao se colocar, e ser colocado, como um dos principais responsáveis em combater os principais problemas da educação pública do País através de ações e estratégias de grande escala, oferece ao Estado uma ação mínima com uma amplitude máxima.

Estes Programas, como o próprio excerto acima coloca, visam oferecer subsídios para que a criança e o jovem possam desenvolver seus potenciais, trabalhando as competências pessoais, cognitivas, relacionais e produtivas, isto é, depositam nos alunos a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento e governo. Pois, na medida em que o Estado oferece e implementa ações como estes Programas, e estes oferecem as possibilidades para o aluno se desenvolver, resta ao sujeito-aluno fazer a sua “parte”, ou seja, resta ao aluno investir em si um determinado esforço, conduzir suas próprias condutas para alcançar determinadas posições e, claro, somar aos índices educacionais. Nessa lógica, o indivíduo se torna “o empresário de si mesmo” (GORDON apud PETERS, 2011, p. 220)

Nessa direção, o acionamento e operacionalização destes Programas de iniciativas privadas na educação pública do país são possibilitados e atendem a racionalidade neoliberal que estamos vivendo.

[...] Embora as políticas neoliberais de privatização dos recursos estatais e de comercialização da esfera pública possam ter levado a um estado mínimo ou, ao

menos, a uma “diminuição” significativa, o Estado tem retido seu poder institucional através de uma forma de individualização, na qual os seres humanos transformam-se em sujeitos do mercado, sob o signo do *Homo economicus*. Esta é a base para compreender o “governo dos indivíduos” na educação como técnica ou forma de poder que é promovida por meio da adoção de formas de mercado. (PETERS, 2011, p. 213)

Nessa lógica, o *Homo economicus* é construído através da suposição de que “em todos os nossos comportamentos agimos como indivíduos autointeressados” (PETERS, 2011, p. 212). Essa lógica está cada vez mais presente no campo da educação, já que, através de determinadas estratégias somos conduzidos a operar dessa forma. Peters (2011) coloca que, talvez, o melhor exemplo da extensão do mercado a novas áreas da vida social seja o campo da educação. Justifica ainda que, “sob os princípios do neoliberalismo, a educação tem sido discursivamente reestruturada de acordo com a lógica do mercado” (p. 213).

Quando cada sujeito conquistar tais condições e posições nos índices esperados, a sociedade alcançará condições para organizar-se na lógica empresarial, pois “transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas – principalmente as grandes corporações – tem muito a ganhar com o empresariamento do Estado” (VEIGA-NETO, 2000, p. 198).

Dentro dessa lógica, a implementação e legitimação dos Programas de Correção de Fluxo, através da pareceria com instituições e organizações privadas, ou seja, com a participação de diferentes segmentos populacionais vem se configurando como fundamental para o alcance de índices educacionais positivos no país. Já que, são através destas parcerias e participações, que determinadas ações e estratégias são postas em operação para conduzir a conduta da sociedade e de cada um, princípio norteador da noção da Governamentalidade Neoliberal desenvolvida por Foucault (2008).

#### **4. GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: OS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO – A CONDUÇÃO DA CONDUTA DE SI E DO OUTRO**

*“[...] nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é o governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (FOUCAULT, 2008, p. 164)*

O Neoliberalismo tem como princípio de inteligibilidade, a competição, que mantém ativo o modelo econômico Capitalista por meio de práticas de governo populacional contemporâneas. Uma dessas práticas, aqui tensionadas, refere-se aos Programas de Correção de Fluxo, entendendo que ações e programas deste cunho configuram-se como estratégias de governo da contemporaneidade, que vem sendo desenvolvidas para assegurar o controle sobre todos os sujeitos, a condução das condutas. Deste modo, para compreender, identificar e analisar os discursos aqui tensionados é preciso entender como o Neoliberalismo opera na organização e estruturação da educação e na condução das condutas dos sujeitos.

Partindo da compreensão do governo enquanto condução da conduta, trago a noção de Governamentalidade desenvolvida por Foucault (2008), o qual refere que vivemos a era da governamentalidade desde o século XVIII. Foucault nos coloca a noção de Governamentalidade enquanto o emprego de técnicas que conduzem a conduta da população por meio de leis que não se despontam na imposição, ou seja, não possui caráter de obrigatoriedade, mas que mesmo assim, operam silenciosamente em âmbito abrangente, na medida em que regulam a conduta individual e coletiva da população. O conceito de governamentalidade está estreitamente ligado às relações de poder existentes em todas as esferas sociais, definida pelo autor como 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. (FOUCAULT, 2008, p. 143)*

Percebe-se então que o conceito de governamentalidade consiste em procedimentos e práticas de governo de si na relação com o outro. Gallo (2012) esclarece o conceito de governamentalidade proposto por Foucault definindo-o como

*[...] técnicas de dominação exercida sobre os outros em relação direta às técnicas de si [...] o conceito de governamentalidade põe em jogo uma análise das relações de poder, seja em nível micro, seja, em nível macro, no âmbito do poder político, do Estado, que não se vale dos mecanismos de explicações centrado nas ideologias,*

mas que busca explicitar as táticas, as estratégias, as maquinarias de poder. (GALLO, 2012, p.58)

No âmbito da educação, nos Programas de Correção de Fluxo adotados pelo Estado do RS, temos os programas “Se Liga”, “Acelera” e “Trajetórias Criativas”, conforme já citado anteriormente. Estes programas possibilitam visualizar o que Foucault nos coloca na medida em que estes são embasados por estatísticas que descrevem a necessidade da adesão para a constituição de um país melhor, de índices educacionais melhores, de uma Educação para Todos.

O processo de governamentalização do Estado moderno pode ser visto a partir do encontro de mecanismos de regulação das condutas que ocorrem no âmbito individual e atingem de forma correlata o corpo populacional, quando se institui uma nova razão política. Ou seja, o Estado vai se governamentalizando na medida em que assume a condução das condutas pela agregação de tecnologias de individualização e de totalização para o controle dos sujeitos. (MORGENSTERN, 2012, p. 2)

Referir-se ao liberalismo e ao neoliberalismo significa ter a compreensão de que o segundo não consiste em uma proposta inovadora ou substituinte do primeiro, mas sim uma proposta de “rearranjo” de intenções – seja em termos econômicos, políticos, etc. – para que o jogo (neo)liberal continue sendo jogado. Como nos aponta Lopes (2009, p. 109) “todos estamos, de uma maneira, sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e a permanecer no jogo econômico do neoliberalismo”. Para isso, a autora nos aponta duas regras básicas operando nesse jogo: a primeira regra é manter-se sempre em atividade, e a segunda é a de que todos devem estar incluídos. Assim, o ponto de interseção destes modos de vida circunscreve na intervenção mínima de Estado.

A principal proposta do Neoliberalismo, a ideia de Estado Mínimo, funciona como uma moeda de troca no contexto educacional, ou seja, o Estado oferece “liberdade” às instituições de ensino, no instante em que permite que estas elejam o corpo diretivo, bem como definam as ações que serão desenvolvidas na escola. Entretanto, em contrapartida, a escola deve também propor e oferecer determinadas ações que possibilitem que ela ajude o Estado a alavancar seus índices, ou seja, que proporcione um avanço significativo em seus “números”. Já que são os índices e números que proporcionam ao estado funcionar e operar na lógica Neoliberal, cuja a intenção e proposta seja de que todos estejam participando do jogo neoliberal, do jogo econômico. A escola, mediante este movimento passa a ser um veículo para o avanço do Neoliberalismo.

Portanto, entendo que os Programas de Correção de Fluxo constituem-se como uma estratégia de governo (uma política de investimento neoliberal) que conduz os sujeitos contemporâneos a buscar o auto investimento na educação, que no caso deste trabalho, se traduz pela possibilidade do sujeito que está em distorção idade/série continuar seus estudos em outros espaços, em espaços “especiais”, que pretendem atender as “necessidades” desses alunos, possibilitando com eles o alcance de maiores índices educacionais.

Para atender os interesses mercantis o sistema econômico Capitalista, gestado pela lógica neoliberal, faz uso da educação utilizando de políticas educacionais que incidem sobre as práticas dos sujeitos.

A instituição Escola, portanto, constitui como um espaço de atuação de excelência para o discurso neoliberal, pois diferentemente do liberalismo os processos econômicos não são dados de forma natural, ou seja, não são postos sempre da mesma maneira, ao contrário, existe um direcionamento destes processos oferecidos por meio da escola. Assim, a racionalidade neoliberal perpassa o discurso dos contextos escolares conduzindo os sujeitos desta instituição a operarem em si um governo produtivo, o qual seria, continuar investindo no seu processo educacional, ou seja, para que não evadam da escola, e não se tornem um risco a sociedade, um sujeito que foge da norma, o Estado oferece outros espaços a estes alunos, espaços que atendam as suas necessidades e possibilitem uma aceleração do seu processo de escolarização, os Programas de Correção de Fluxo Escolar.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), no artigo 3 referente a Universalização do acesso a educação e promoção da equidade, coloca que “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (1990, p. 4). Ou seja, a oferta dos Programas de Correção de Fluxo vem disposta em um discurso no qual o sujeito-aluno veja-a como algo bom a ele, como uma boa escolha a ser tomada, ao invés de evadir da escola vai para outros espaços, “melhores” e mais “adequados” para as suas necessidades, promovendo a redução de desigualdades e dos índices educacionais.

Nessa perspectiva, a inclusão de todos na escola pode ser entendida como um imperativo neoliberal, colocada por Foucault (2008a), quando ao escrever sobre o Neoliberalismo expõe que o ponto comum existente entre o econômico e o social é a regra da não exclusão, para a manutenção de todos nas redes do mercado. Dessa forma, a inclusão configura-se como uma estratégia de regulação da governamentalidade neoliberal, “que toma

os indivíduos como instrumentos produtivos para a preservação da ordem social e para a manutenção da seguridade da população” (MENEZES, 2011 p. 61).

Na própria Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) podemos ver a inclusão de todos na escola como estratégia de regulação, pautada sob a ordem de manutenção da segurança da população. Pois ao trazer a educação como a principal ferramenta para a manutenção de um Estado seguro, sadio, puro, etc., traz também a necessidade de todos estarem na escola, incluídos, em processo de escolarização, se movimentando à lógica neoliberal para a participação e manutenção do jogo econômico. A educação é a principal ferramenta e estratégia de manutenção da segurança Estatal.

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. (BRASIL, 1990, p.2)

Associado a este discurso podemos sinalizar para o que Foucault (2008a) chamou de dispositivo de seguridade. Este, segundo Lopes (2011, p. 288) “opera como estratégia para governar a população a partir do jogo entre liberdade e segurança”. Assim, este dispositivo constitui-se como estratégia de biopolítica de regulação, uma norma que opera sobre a população, colocando em funcionamento um processo de normalização do sujeito desviante.

Nas operações de normalização – que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, essa cada vez mais plural e alargada, quanto naturalizar a presença de todos no contexto social mais amplo – devem ser minimizados certos traços, certas dificuldades. (LOPES, 2011, p. 289)

Na esfera da inteligibilidade da seguridade por meio da norma, o imperativo da inclusão educacional vigente no âmbito da contemporaneidade, expresso nas políticas que ofertam “educação para todos”, sejam estas políticas compensatórias, supletivas ou de reparação, como os Programas de Correção de Fluxo, constituem-se como

[...] um braço do neoliberalismo que potencializa suas ações e torna ainda mais necessário esse modo de vida. Para tanto, se colocam no centro desse processo técnicas de subjetivação mobilizadas para que a inclusão e a exclusão se constituam e operem no jogo neoliberal. (MORGENSTERN, 2012, p. 03)

Diante desta perspectiva, a inclusão dos alunos em distorção idade/série, consistem em estratégias de governmentação que operam sobre este sujeito dentro desta esfera de inclusão educacional. Nessa direção, os Programas de Correção de Fluxo configuram-se como uma

estratégia de governo do Estado que opera por meio de ações e práticas, a normalização do sujeito “desviado”, “atraso”.

3.2) Manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental por meio do acompanhamento individualizado do estudante com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade. (BRASIL, 2011, p. 6)<sup>12</sup>

Ao oferecer oportunidades iguais para todos, ou seja, propor diferentes espaços e estratégias para atender a todos, os Programas de Correção de fluxo além de operarem como estratégia de governo, funcionam também como estratégia de normalização. Esta estratégia consiste em “fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem uma em relação às outras” (FOUCAULT, 2008a, p. 83). Para Lopes, as operações de normalização

[...] implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, essa cada vez mais plural e alargada, quanto naturalizar a presença de todos no contexto social mais amplo -, devem ser minimizados certos traços, certas dificuldades. Devem ser também, minimizados e (de preferência) evitado o impedimento da participação de todos em toda e quaisquer instância e espaços sociais, políticos, de consumo e culturais. Para isso, vê-se a criação, por parte do Estado, de estratégias políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população. (LOPES, 2011, p. 289)

Estas políticas, por meio de diferentes modalidades de ensino, atingem os mais distintos grupos, oferecendo condições a cada um destes, a fim de inseri-los e mantê-los na lógica da sociedade inclusiva permeada pela discursividade.

Art. 8º A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. (BRASIL, 2013, p. 66)

Assim, estes discursos concernentes à Educação para Todos tornam-se produtivos na medida em que possibilitam e produzem a ascensão educacional do sujeito por meio de maiores “avanços” e “acelerações” nos níveis de ensino.

Com estas políticas reguladoras, de inclusão do sujeito, o deficiente, o jovem, o adulto, o negro, o índio, o “desviado”, o “atrasado”, passam a gerenciar suas próprias vidas. As práticas e ações, como os Programas de Correção de Fluxo, circunscrevem a inclusão educacional, já que mesmo não possuindo caráter de obrigatoriedade, ou seja, o Estado não

<sup>12</sup> Redação do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107) Acesso set. de 2013.



obriga as pessoas a estarem e optarem por estes espaços, no entanto, aqueles que não escolherem estar nestes espaços, continuar seu processo de escolarização, serão tomados pelo princípio da discriminalidade, pelo preconceito, ditado na esfera societal como “uma escolha que não deve ser feita”. Sendo assim, o sujeito contemporâneo é livre para fazer suas escolhas, desde que estas escolhas contribuam para o seu desenvolvimento enquanto empreendedor, acarretando “bônus” e não “ônus” ao Estado. Nestes termos, a sociedade cria limites e proibições, escolhe algumas formas de viver e rejeita outras.

Sendo assim, a razão de Estado operacionalizando a Inclusão Educacional a partir do princípio da Educação para Todos, passa a ser o pano de fundo para todas as modalidades e níveis de ensino, pois opera no sentido de dar condição de possibilidade para que todos estejam aptos a se tornarem auto gestores, estabelecendo modos de ser sujeitos na contemporaneidade. E é sobre essa operacionalização, sobre esse investimento do Estado na produção de sujeitos empreendedores, auto gestores, que irei tensionar no próximo capítulo, ou seja, pensar como esse investimento e esse modo de ser sujeito que vem sendo produzido tem reconfigurado o atual papel da gestão escolar.

## **5. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO: EFEITOS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA GERÊNCIA DA ESCOLA PARA TODOS**

Na lógica Neoliberal, o princípio de Educação para Todos se constitui como um princípio de relação entre a escola e todos os sujeitos, como um princípio de relação do Estado com a população. O Estado tem a função de organizar e implementar determinadas ações e políticas que visem dar condições de possibilidade para o aumento dos índices educacionais, para a promoção de uma Educação para Todos de qualidade, ou seja, o Estado oferece a implementação dos Programas de Correção de Fluxo, e esta implementação só é possível através de parcerias com outras instituições. Feito seu “papel”, o Estado deposita no sujeito-aluno a responsabilidade de desenvolver condições de participação, todos devem ter condições de investimento em si para se autogestar, alcançando possibilidades de participação e avanços em seu processo de escolarização. Segundo Drabach

A política neoliberal empregada tanto na reforma do Estado quanto na reforma da gestão educacional se baseia no princípio de que são os fatores internos, problema técnicos que impedem o desenvolvimento dos sistemas de ensino. Por isso defende-se uma gestão escolar fundada nos princípios da globalização, do neoliberalismo, inclusive como forma de reduzir a pobreza, uma vez que estaria preparando trabalhadores com as qualidades exigidas pelo mercado. (DRABACH, 2011, p. 4)

Tomando essa forma de compreender o presente e aquilo que tem sido produzido e que vem organizando os sistemas educacionais do país, compreendo que as ações organizadas e operadas pelos Programas de Correção de Fluxo, além de terem o objetivo de alavancar e melhorar os índices educacionais, agem também sob o sujeito-aluno no sentido de conduzi-lo a norma, a normalização, garantindo a segurança de todos, da população, uma vez que, conduzindo os sujeitos a estes espaços de “correção”, estes não estarão a margem do Estado, e sim no setor governado, configurando-se assim enquanto uma estratégia de governo.

Dessa forma, entendo também que, essa condução dos sujeitos-alunos para estes espaços de “correção” só se tornou possível a partir de uma gestão da educação, ou seja, houve um esforço e investimento muito produtivos na mobilização de todos para o envolvimento e comprometimento com a educação, e isso ocorreu porque houve condições de possibilidade, que já foram discutidas e tensionadas nos capítulos anteriores.

Nesse contexto, a partir do princípio da Educação para Todos, a intenção neste momento está em tensionar e problematizar a necessidade de uma outra forma de gerenciar a Escola, já que esta vem configurando-se como uma Escola para Todos, cada vez mais inclusiva, cujo objetivo principal é promover a inclusão de todos, combatendo o fracasso

escolar, a evasão e a repetência/retenção. Para isso, tomo a gestão escolar como responsável pela gerência dos “corpos”, da condução das condutas dos indivíduos que transitam pela instituição escolar.

Considerando que os Programas de Correção de Fluxo são implementados através da solicitação da própria escola, a partir dos índices avaliados no Censo Escolar e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), podemos considerar que esta escolha é feita de forma liberal e autônoma. Ou seja, a gestão escolar tem autonomia e liberdade em solicitar ou não a implementação e realização destes Programas na sua escola, no entanto, cabe ressaltar que esta escolha está estreitamente subjetivada pela auto – responsabilização por seus resultados.

Adrião (2006) coloca a autonomia como o centro da ressignificação dos mecanismos da gestão democrática, na lógica gerencial. Esta lógica, por sua vez, é entendida no sentido da responsabilização das unidades escolares pelo sucesso ou o fracasso das políticas educacionais. A autora destaca ainda que, os discursos sobre a autonomia escolar, nessa perspectiva da gestão gerencial, tem por objetivo “qualificar o movimento em direção à responsabilização das unidades escolares, enquanto unidades produtoras das mazelas do ensino fundamental e como tais, responsáveis primeiras pela ‘correção destas mesmas mazelas’” (ADRIÃO, 2006, p.68).

Nesse contexto, Drabach (2011) ao contextualizar as palavras de Adrião (2006), ressalta que diferentemente do objetivo que permeava a autonomia como construtora da democracia, na década de 1990 ela passa a ser adotada como meio que contribui para aumentar a eficiência da escola, maximizando os resultados educacionais. Portanto, o que acontece no modelo de gestão gerencial é a transferência de funções para a escola em nome da autonomia que traz em seu bojo o significado supostamente democrático. Na verdade a sua adoção não passa de um mecanismo para viabilizar a implementação de práticas mercadológicas no âmbito educacional. (DRABACH, 2011).

Nessa direção, feita a opção, pela escola, por solicitar e implementar estes Programas, determinadas ações são colocadas em operação para que estes Programas “funcionem”. Uma delas refere-se a formação de todos os envolvidos com a aplicação e implementação dos Programas de Correção de Fluxo nas suas respectivas escolas. Estes recebem formação e informação sobre os Programas, suas ações, metodologias, avaliações, etc., como o excerto abaixo nos mostra.

Os gestores educacionais e os professores recebem capacitação e uma equipe acompanha o passo a passo dos programas para que qualquer problema possa ser resolvido durante o processo, sem comprometer o aprendizado do aluno. As famílias são mobilizadas a participar da formação de seus filhos. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2013)

13

Com o objetivo de capacitar os docentes que serão responsáveis pela aplicação dos programas Se Liga e Acelera Brasil em sala de aula, a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, realizou uma formação presencial em abril, reunindo mais de 400 professores. Em 2012, os dois programas juntos beneficiarão mais de 2.700 alunos da rede estadual de ensino daquele Estado. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2011.)

Com a capacitação específica, o envolvimento e comprometimento da gestão escolar na implementação dos Programas de Correção de Fluxo, a gestão passa a assumir determinadas funções e a operar determinadas ações em prol do sucesso e da garantia da eficiência destes Programas com os objetivos para os quais se comprometem. O excerto acima ainda nos indica que além dos gestores educacionais, a família também deve ser mobilizada. “A gestão escolar pressupõe participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar no gerenciamento da instituição” (HATTGE, 2009, p. 137).

A participação na lógica da gestão gerencial consiste no estabelecimento de parcerias com setores sociais que se disponham a colaborar com a melhoria do ensino público (DRABACH, 2011). O movimento “Todos pela Escola”, colocado em vigor em 2006, já contextualizado anteriormente, delega para a sociedade civil, através de estratégias de governo, a condução dos sujeitos ao trabalho voluntário, a responsabilidade pela manutenção dos estabelecimentos de ensino, pela realização de atividades extracurriculares e a prestação de outros serviços desenvolvidos de forma solidária no âmbito da escola. Ou seja, articula-se os princípios da autonomia e participação da gestão democrática, em uma lógica da gestão gerencial, em tempos de Neoliberalismo.

Dessa forma, as escolas, ao fazerem a escolha por estes Programas, passa a ter um projeto educativo que organiza diferentes ações em prol do princípio da Educação para Todos, preocupando-se com os alunos em distorção idade-série, com os índices educacionais que vem apresentando nas avaliações (Censo Escolar e Ideb). Pensando que, a escola, na figura do

<sup>13</sup> Informação publicada e acessada no site oficial do Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/index.asp> Acesso set. de 2013.

gestor escolar torna-se responsável pelos seus resultados, esta busca através de determinadas ações e estratégias mudar sua “imagem”, assim opta por aderir e implementar os Programas de Correção de Fluxo. Essa é uma estratégia, colocada em operação pelo Estado, para governar com mais eficácia e economia. Popkewitz (apud Silva, 1998, p. 9) nos lembra que essa é uma “tendência que tem como quadro político mais amplo precisamente o esforço de extensão da esfera da autonomização da sociedade que caracteriza o neoliberalismo”.

Partindo do entendimento, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), de que a gestão escolar deve estar pautada e subsidiada pelo princípio da gestão democrática, aspectos referentes à autonomia, participação e autogestão configuram-se como fundamentais nesse novo modo de gerir a escola, que vem sendo exigido na contemporaneidade. Neste documento, podemos perceber a participação, a autonomia pedagógica e administrativa das escolas sendo asseguradas.

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, p. 7)

A autonomia refere-se tanto ao caráter administrativo quanto pedagógico das instituições escolares. A escola recebendo e gerenciando os próprios recursos, podemos entender que ela, também, define os rumos e caminhos do seu projeto pedagógico, tornando-se responsável por suas decisões.

Nessa esteira, as instâncias educacionais de maior amplitude, como as Secretarias de Educação, passam a ter a sua função minimizada, atuando de forma menos incisiva nas escolas. A Seduc do RS ao disponibilizar e ofertar os Programas de Correção de Fluxo, as escolas ao optarem pela implementação destes Programas delineiam e traçam determinados caminhos em seus projetos pedagógicos, sendo essa uma decisão totalmente “autônoma” de cada escola. “Escolas autônomas formariam sujeitos igualmente autônomos, emancipados, livres, capazes de se tornarem responsáveis pela próprias escolhas” (HATTGE, 2009, p. 140).

Assim, a escola enquanto uma instituição que vem sendo produzida para ser cada vez mais autônoma, acreditando ter a liberdade de livre escolha, vem sendo conduzida a este modo. “Dessa forma, as escolas estão sendo chamadas a se autogerirem” (HATTGE, 2009,

p.140). Ou seja, o Estado investe em determinadas políticas e ações com o intuito de produzir a escola enquanto uma instituição produtiva para o governo, de forma que, ela se autogerindo, a partir dos princípios de autonomia e livre participação de todos da comunidade escolar, ao mesmo tempo que é governada, possa também governar, empreendendo investimentos em si próprio e nos alunos para alcançarem determinados objetivos, que no caso desse trabalho, estão sendo olhados os objetivos em relação aos índices educacionais referente aos alunos em distorção idade/série.

[...] Supostamente, um leque de opções se abra a sua frente. Basta fazer as escolhas certas, e qualquer um pode obter sucesso. [...] Esses sujeitos não serão simplesmente governados, mas autogovernados, porque escolhem acreditando escolherem de forma autônoma. Também não podemos esquecer que essa autonomia das escolas e dos sujeitos é econômica para o Estado, que se desobriga de suas funções, porém, continua exercendo o controle, através de mecanismos de avaliação, prestação de contas e outros dispositivos acionados no interior do sistema educacional. (HATTGE, 2009, p. 140)

Nesse sentido, o que me interessa observar é que, as escolas sendo produzidas para agirem e se configurarem de tal forma, com liberdade e autonomia, significa assumirem também a responsabilidade por essa gestão, e autogestão. As escolas passam a assumir a responsabilidade por suas ações, resultados, índices, ou seja, passam a serem produzidas pelo que elas mesmo produzem. Os discursos neoliberais, conforme Hattge (2009, p. 142) “se esforçam por construir e difundir a ideia de que cada um é responsável por sua qualificação [...] podemos dizer que, ao adquirirem autonomia, as escolas também se tornam responsáveis pelos seus resultados”.

Além disso, cria-se uma cultura de competição entre as escolas em relação aos índices educacionais. Já que é através dos “indicadores de qualidade” que as escolas competem entre si.

[...] exige-se que as escolas individuais e outros estabelecimentos educacionais ajam cada vez mais de acordo com uma espécie de lógica do “mercado” competitivo, no interior de um sistema inventado de formas institucionais e práticas. [...] exige-se que cada escola, individualmente, funcione cada vez mais como uma quase-empresa independente administrada, em competição com outras escolas. (PETERS, 2011, p. 219)

As escolas e os sujeitos, quando investidos dessa “autonomia”, passam a assumir as responsabilidades por seus atos e escolhas, e, claro, pelas consequências destes. A escola ao ser avaliada como uma escola com índices de alunos em distorção idade/série elevados, deve tomar atitudes e posicionamentos para mudar estes índices. O Estado oferece ações para esta mudança, os Programas de Correção de Fluxo, cabe a escola escolher se quer ou não

implementar estes Programas. Cabe ressaltar que esta escolha é feita, a partir do investimento do Estado, em cima de inúmeras estratégias que produzem estes Programas como a melhor opção a ser feita.

Como já pontuado anteriormente neste trabalho, essas estratégias estão relacionadas as Políticas Públicas de Educação do País, além de inúmeras publicações e propagandas enaltecendo e expondo os bons resultados alcançados por estes Programas, como pode ser visualizado novamente no excerto abaixo.

Para 70% dos diretores de escolas, os dois programas contribuíram para modificar a visão dos processos de ensino e aprendizagem, inclusive das turmas regulares. 90% deles disseram ser a favor da continuidade dos programas nas escolas. Em relação aos professores, 60% dos que deram aulas pelo Acelera Brasil e 80% dos professores do Se Liga acreditam que os programas modificaram suas visões dos processos de ensino e aprendizagem (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012, p. 1).

Portanto, a autonomia delegada às instituições escolares e a possibilidade de poderem escolher ou não a implementação dos Programas de Correção de Fluxo ofertados pela Rede Estadual de Educação, leva ao governo dos sujeitos, a um maior direcionamento de suas ações para que atendam e evoluam nos índices educacionais colocados e esperados para a Escola e região. Esse governo é operado de forma sutil e produtiva, a partir do funcionamento de determinadas estratégias já discutidas neste trabalho.

## 6. ALGUNS PASSOS POSSÍVEIS NESTE CAMINHO...

*A produção da verdade tem vários e pesados efeitos sobre o sujeito. O poder de tipo disciplinar sujeita o indivíduo, e, ao mesmo tempo, o objetiva; dele resulta um tipo de saber que serve para examinar a conduta, qualificar, corrigir, induzir à normalidade, à sanidade. (ARAÚJO, 2007, p. 28)*

As condições de possibilidades para a emergência dos Programas de Correção de Fluxo enquanto estratégia de governo para que o sujeito, que está na condição de sujeito desviante, se torne sujeito-aluno da escola contemporânea, é que ele esteja incluído na escola, ou seja, que ele seja mais um número nos índices pretendidos, que ele faça parte e participe da lógica do Neoliberalismo.

Cabe a este sujeito mudar os índices, as estatísticas, ou seja, sair da margem de risco, e compor os índices positivos da escola. Para tanto, é necessário que ele faça as escolhas certas que, instituídas (ou não) obrigatoriamente pelo Estado, estas são oferecidas ao sujeito, por meio de promessas expressas em slogans de programas e políticas. O Neoliberalismo impõe às pessoas a responsabilização total pela própria formação. O Estado oferece condições para todos e para cada um, basta que cada sujeito mobilize-se a buscar estas ofertas, e é aí que podemos ver a estratégia de governo sendo operacionalizada, na responsabilização de cada um e de todos pela condução de suas condutas.

Em geral, práticas e pequenas técnicas como: tabelas, gráficos, índices, formulários, fabricam e fixam (objetificam) o indivíduo e sua diferença à medida que acumulam e ordenam uma massa de significações. O sujeito obediente é produzido e sustentado por esse poder pouco notado e difícil de denunciar: um poder que circula através das práticas disciplinares numa rede de instituições sociais tais como a escola (PIGNATELLI, 2011). Campanhas governamentais baseadas em estatísticas, índices, pesquisas acadêmicas, ações da mídia, entre outros mecanismos, “são postos em funcionamento para operar o convencimento de todos sobre a necessidade de transformação da escola em um espaço aberto a diversidade” (MENEZES, 2011, p. 51).

Sendo assim, uma situação fica clara nesta lógica, a centralidade da educação em meio a uma razão de Estado que coloca sempre em elevação a relação de produção e consumo. Pois, o investimento no grau e avanço no processo de escolarização do sujeito, oferece retorno, primeiramente, a ele mesmo, na medida em que oferece melhores possibilidades de permanecer na escola e, conseqüentemente, de finalização do seu processo de escolarização, à medida que isso acontece, este sujeito está “pronto e apto” para adentrar ao mercado de trabalho, e, portanto, está em condições de não apenas produzir, mas também consumir.



Nestes termos, a educação passa a ser sinônimo de melhores condições de vida, que na atualidade significa possibilidade de consumir. Ao consumir o sujeito movimenta o mercado e administra seus riscos.

Neste sentido, olho para os Programas de Correção de Fluxo como políticas que emergem alocadas nos ideais neoliberais, entendendo que o seio deste movimento é o funcionamento do mercado. Sendo assim, é fundamental que todos sejam aprovados, que avancem na escola para adentrarem ao mercado de trabalho, se tornando sujeitos produtores e consumidores e ainda elevando os índices de desenvolvimento do país. Estes ideais estão tão fortemente alocados na sociedade, e são a partir deles que as parcerias entre público e privado se fazem emergentes, encontram espaço e condições de possibilidade, emergindo enquanto a “única e melhor” opção para resolver a situação em questão, reparar os índices de alunos em distorção idade/série.

Nesta direção, os Programas de Correção de Fluxo ao funcionarem enquanto estratégia de governo operam a partir das ações e orientações estipuladas, práticas discursivas que buscam enquadrar os indivíduos, dentro do contexto escolar, produzindo-os sujeitos-alunos a partir de uma norma. A norma que define o normal ou a norma que produz o enquadramento de características para que o indivíduo se produza aluno.

A norma, como modelo que opera na normalização disciplinar, demarca a partir do modelo de ordenação o normal e o anormal; e, a norma -modelo de regulação - como curva normal que se expande, funciona como gerenciamento no conjunto da população, identificando o desviante, aquele que precisa receber por meio de ações de disciplinamento atendimento que garanta tanto a sua segurança como a segurança de todos. No espaço de uma ordem disciplinar, a relação saber-poder, coloca o saber das ciências humanas em operação nas relações de poder sobre os indivíduos e sobre a infância nos contextos escolares. Demarca os processos de objetivação e subjetivação deste sujeito-aluno pela ótica da normalização. Veem-se constituir os mecanismos de controle sendo movimentados pelos saberes da medicina, da sociologia, da psicologia e da pedagogia, modelos de disciplinamento do corpo e de controle das condutas.

Os Programas de Correção de Fluxo, enquanto estratégia de governo, validaram-se como um saber verdadeiro e legítimo, o qual dificilmente é contestado. Esse efeito da não contestação pode ser percebido na organização e divulgação dos índices e resultados (estatísticos) alcançados com a implementação destes Programas. Esses dados contribuem para a produção de representações sobre a eficácia destes Programas para atuarem na reparação

dos índices de alunos em distorção idade/série no Brasil. E, ainda, operam na condução das condutas dos sujeitos, governando-os para o discurso de que uma boa educação significa baixos índices de aluno sem distorção idade/série, portanto, estes devem sair desse lugar, e migrarem para os índices dos alunos que avançaram em seu processo de escolarização.

Não tenho o intuito de dizer o que é ou não verdadeiro ou correto a partir destes Programas, nem de esgotar as possibilidades de tensionamentos e desdobramentos das ações operadas e dos dados estatísticos publicados. Queria sim, a partir do uso de determinados conceitos e filiações teóricas, tensionar e problematizar algumas questões relacionadas a estes Programas estão organizados e objetivados, a condições de possibilidade que balizam a emergência destes; para o governmentamento da condução das condutas; e os efeitos desta estratégia de governmentamento para a educação, e para a gestão escolar.

Desta forma, coloco como necessário, a continuação do empreendimento de análises sobre a necessidade e condição de possibilidade destes Programas de Correção de Fluxo operarem sob os alunos avaliados e classificados como desviantes e, portanto, como consumistas destes Programas, estratégias de subjetivação para a produção do sujeito consumidor, ou seja, o “aceleramento” na aprendizagem dos alunos, a sua normalização, para que possam o quanto antes entrarem no jogo econômico do mercado neoliberal e tornarem-se sujeitos ativos, produtores e consumidores.

Para tanto, é preciso compreender o funcionamento destes modos de sujeição que atuam por meio de estratégias de governmentamento dos sujeitos, que enredados na teia neoliberal, dão forma, força e segmento a esta organização, uma vez que, pensar outros modos de vida diferentes ao que circunscreve a “ser alguém na vida” a partir da escolarização - independente da adesão ou não de Programas como “Acelera”, “Se liga” e “Trajetórias Criativas”- vem sendo cada vez mais difícil, pois modos de vida que fogem a este sistema são desvalorizados e marginalizados.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

AMBRÓZIO, Aldo. **Governamentalidade Neoliberal**: disciplina, biopolítica e empresariamento da vida. *Kínesis*, Vol. IV, n° 08, Dezembro 2012, p. 40-60. Disponível em: [http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/aldoambrosio\\_4.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/aldoambrosio_4.pdf)

ARAÚJO, Inês. L. Vigiar e punir ou educar? In: Revista Educação – Especial Biblioteca do Professor 3: **Foucault pensa a Educação**, São Paulo, 1º mar. 2007, p. 26-35.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos**: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996

\_\_\_\_\_. **Todos pela Educação**. 2006. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br>> Acesso out. de 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo Escolar. **Censo Escolar 2008**. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar/resource/77231efb-f805-44eb-9895-a24113970461> Acesso 14 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo Escolar. **Censo Escolar 2009**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO\\_DIVULGACAO\\_EDUCACENS\\_O\\_20093.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCACENS_O_20093.pdf) Acesso 14 out. 2013

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo Escolar. **Censo Escolar 2010**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/divulgacao\\_censo2010\\_revisao\\_04022011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf) Acesso 14 out. 2013

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo Escolar. **Censo Escolar 2011**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf) Acesso 14 out. 2013

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo Escolar. **Censo Escolar 2012**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf) Acesso 14 out. 2013

\_\_\_\_\_, MEC. **Guia de Tecnologias Educacionais 2011/12**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. 196 p. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016303.pdf> Acesso 21 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Instituto Ayrton Senna (IAS)**. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/home/index.asp> Acesso set. de 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Ayrton Senna (IAS). **Capacitação prepara professores no Rio Grande do Sul**. 2012. Disponível em: [http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/home/noticias\\_interna.asp?cod\\_Noticia=372](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/home/noticias_interna.asp?cod_Noticia=372) Acesso em set. de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CORAZZA, Sandra M. Labirinto da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa V (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COSTA, Marisa V. Mídia, magistério e política cultural. *In*: COSTA, Marisa V. (Org.) **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000, p. 73-91.

DOHERTY, Robert A. Uma política educacional criticamente formativa: Foucault, discurso e governamentalidade. *In*: PETERS, Michael; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Tradução Vinicius F. Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DRABACH, Nadia P. **Gestão Gerencial: A Ressignificação Dos Princípios Da Gestão Democrática**. Anais ANPAE. 2011. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0413.pdf> Acesso dez. de 2013.

FISCHER, Rosa M. B. Verdades em Suspensão: Foucault e os perigos a enfrentar. *In*: COSTA, Marisa V. (Org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

FISCHER, Rosa M. B. **Foucault e a Análise do Discurso em Educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, nov/ 2001.

FONSECA, Márcio A. da. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 155-164

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977-1978)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica**. Curso no Collège de France (1978- 1979). São Paulo: M. Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. A Governamentalidade. *In*: MOTTA, M. B. **Ditos & Escritos IV: estratégia, poder-saber**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 281-305

\_\_\_\_\_. O Uso dos Prazeres e as Técnicas de Si. *In*: MOTTA, M. B. **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a, p. 192-217.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado – Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GALLO, Silvio. **Governamentalidade Democrática e Ensino de Filosofia no Brasil Contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa, v.42 n.145 p.48-65 jan./abr. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/05.pdf> Acesso 17 out. 2013.

HATTGE, Morgana D. Empresariamento da educação e autonomia escolar: estratégias de governo na escola inclusiva. *In* : LOPES, Maura C.; HATTGE, Morgana D. (Orgs.) **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009, p. 131- 148.

LOPES, Maura C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura C.; HATTGE, Morgana D. (Orgs.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 107 - 130.

\_\_\_\_\_. Maura Corcini. **Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal**. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). Foucault: filosofia & política. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011

MENEZES, Eliana da C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades inclusivas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Vale dos Sinos, 2011.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Governamentalidade Neoliberal e a produção de sujeitos para a dinâmica inclusiva**. Anais da IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2802/698> Acesso abril 2013.

PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz T. da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 211-224

PIGNATELLI, F. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SENRA, N. de C.. **O saber e o poder das estatísticas**: uma história das relações dos estatísticos com os estados nacionais e com as ciências. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

SILVA, Tomaz T. da. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2 ed. Petropolis: Vozes, 1998. p. 7-13.

SPERRHAKE, R., TRAVERSINI, C. S. **O Uso do Saber Estatístico nos Discursos Acadêmicos da Alfabetização**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n2, p.67-87, jul./dez.2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 3. Ed.

\_\_\_\_\_. Governamentalidade, neoliberalismo e educação. In: VEIGA-NETO, Alfredo; BRANCO, Guilherme C. **Foucault**: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.